

Katarina Todorović  
Filozofski fakultet  
Nikšić

## OSNOVNE PRETPOSTAVKE EFIKASNE NASTAVE ZASNOVANE NA PRINCIPIMA BOLONJSKE DEKLARACIJE

### BASIC ASSUMPTION OF EFFECTIVE TEACHING BASED ON BOLOGNA DECLARATION

**ABSTRACT:** In attempting to reform university educational system in Europe, university teaching has very important role. Importance of pre-requisites that are able to provide efficient realisation of teaching work or to worsen quality are the main issues of this article. Having in mind that didactic literature is all about numerous factors of teaching work, we will be focused on the most important issue linked for teaching reform at the University – university teacher in the process of teaching that is implementing according to the principles of Bologna declaration.

Key words: university teaching, teacher, goals and assignments of teaching, competences.

**APSTRAKT:** U nastojanjima da se reformiše visoko obrazovanje na prostoru Evrope, univerzitetskoj nastavi se pridaje sve veći značaj. U ovom radu se ističe važnost preduslova koji mogu obezbijediti efikasnu realizaciju nastavnog rada ili joj unazaditi kvalitet. S obzirom da kompletna didaktička literatura govori o brojnim faktorima nastavnog rada, mi ćemo ih zaobići i zadržati se na možda najznačajnijoj temi vezanoj za reformisanje nastave na univerzitetu – univerzitetski nastavnik u procesu nastave koja se realizuje po principima Bolonjske deklaracije.

Ključne riječi: univerzitetska nastava, nastavnik, ciljevi i zadaci nastave, kompetencije.

### **Nastavnik i ciljevi univerzitetske nastave**

Savremeni čovjek je suočen sa nizom izazova koji u velikoj mjeri mijenjaju uslove njegovog života, dovodeći u pitanje tradicionalne obrasce življenja, djelovanja i razumijevanja svijeta i svog mjesta u njemu. Stalna i intenzivna promjena je postala osnovno obilježje života i jedina stabilna karakteristika današnjice. Nezaustavljivi ritam promjene je reafirmisao ideju doživotnog obrazovanja i učenja, uticao na njen razvoj i oblikovao njenu sudbinu, smisao i funkcije. Redefinisanje ciljeva univerzitetskog obrazovanja nosi sa sobom značajne promjene u organizaciji nastave, a samim tim se podrazumijevaju i promjene u ulogama koje treba da realizuje nastavnik. U radu se pokušava osvijetliti pitanje osavremenjavanja univerzitetskog nastavnika kao jedne od osnovnih pretpostavki efikasne nastave na fakultetima za obrazovanje nastavnika. Ove pretpostavke će biti kritički razmatrane iz ugla njihove savremene dimenzije i značaja za dostizanje ciljeva i zadataka koje pred univerzitetske nastavnike postavlja savremeno društvo. Na ovom mjestu analiziraćemo nekoliko, po nama, najkrupnijih obilježja savremenog univerzitetskog nastavnika čija realizacija predstavlja značajnu determinantu ostvarivanja kvalitetne nastave na univerzitetu.

Univerzitetski nastavnik je suočen sa potrebom da se ne odrekne viševjekovne pozicije sazdane od promovisanja akademskih vrijednosti, a da odgovori na izazov savremenog doba. Društvo kojem se teži je društvo praktičnih znanja, društvo ljudi koji moraju posjedovati vještinu prilagođavanja i fleksibilnog odnosa prema sticanju i primjeni znanja. Godine koje su za nama, ali i pred nama donose kako školi, tako i visokoškolskim institucijama metamorfozu, jer suštinska izmjena planova i programa, ciljeva i zadataka, unutrašnje i spoljašnje koncepcije znače potrebu za suštinskom izmjenom. Univerzitet više nije mjesto gdje se samo stiču znanja, već institucija koja osposobljava bogatom lepezom kompetencija. Razlozi zanimanja za ovu problematiku leže u pedagoškoj potrebi usklađivanja nastavnog procesa, u realizaciji nastave i konkretnom prilagođavanju postojećeg i zamišljenog. Univerzitetski nastavnik, prije svega, treba da obezbijedi studentima argumente za razumijevanje svijeta i sopstveno angažovanje u njemu, koje će ostvarivati na samo svoj način. Nakon dugog perioda vladavine enciklopedizma, funkcionalizam je opredjeljenje današnjeg univerzitetskog obrazovanja na evropskom prostoru. Produkti nastavnog rada u procesu inicijalnog obrazovanja nastavnika su specifične kompetencije do kojih se stiže usvajanjem kvalitetnih i upotrebljivih znanja i sposobnosti. Krenuvši od intelektualističkog gledišta, ka sposobnostima koje je moguće koristiti od situacije do situacije, cilj univerzitetske nastave postaje razvoj sposobnosti kod studenata, koje se mogu kategorisati na sljedeći način: sposobnosti koje se odnose na oblast studija, na buduću profesionalnu djelatnost i prenosive (transferable skills) ili opšte sposobnosti – neophodne za život u građanskom društvu.

S obzirom da su redefinisani ciljevi univerzitetskog obrazovanja u prvi plan stavili upravo izgradnju sposobnosti, tj. kompetencija zasnovanih na određenim sposobnostima, zadržaćemo pažnju na onim sposobnostima koje je nastavnik u prilici da izgrađuje kod svojih studenata, pošto je univerzitetski nastavnik glavna spona između naučnih saznanja, budućih nastavnika i nastavne prakse, a ne možemo poreći da dolazi do diskontinuiteta između inicijalnog obrazovanja nastavnika i potreba nastavne prakse. Univerzitetski nastavnik nastavu realizuje zajedno sa studentima – odraslim učesnicima nastavnog procesa. Specifičnost nastavnog rada sa odraslima je veoma značajna, pa samim tim i u velikoj mjeri obrađivana kroz pedagoško-andragošku literaturu. Međutim, specifičnosti sa sobom nose i sami nastavnici, koji su prije svega ljudi, pa tek onda profesionalci, zbog čega je ovom prilikom važno pomenuti pojam „implicitne pedagogije nastavnika“ (Pešić, 1998). Pod implicitnom pedagogijom nastavnika podrazumijevamo skup njegovih mišljenja, stavova, uvjerenja, očekivanja i stavova o razvoju učesnika nastavnog procesa, procesu učenja i svojim ulogama koje su uslovljene, kako ličnim karakteristikama nastavnika, tako i sociokulturnim činiocima konteksta u kome nastavnik živi i radi. Implicitnu pedagogiju nastavnika je moguće mijenjati upravo samoevaluacijom i samoidentifikacijom slabih i jakih strana sopstvenog djelovanja. Za kvalitet rada nastavnika veoma je važno da je spreman i sposoban da realno i objektivno sagledava sebe i proces rada u kojem i sam učestvuje.

### **Univerzitetski nastavnik formira buduću inteligenciju**

Odvajkada se čovjek bori sa čovjekom, tj. sa individuom koja se razlikuje od svih drugih. Potčiniti sopstvenu volju i potrebe društvenim, uvijek je postavljano kao primat. Ipak, najveći poraz individualnost doživljava u dimenziji individualnog mišljenja. Srednji vijek žrtvuje brojne originalne, napredne i kreativne mislioce, jer je njihovo mišljenje išlo putem Sofista, Sokrata i Hrista, koji su individualno pretpostavljali kolektivnom, tj. suštinu formi. Rezultat se stavlja ispred suštine i sadržaja, što bi značilo da se gotovo znanje plasira kao cilj, bez vođenja računa o upotrebnosti vrijednosti. Ipak, treba napomenuti da je šteta istovjetna ako se zanemare sadržaji pri isticanju načina sticanja istih, jer i u toj situaciji, kako kaže Horkheimer (1989), mišljenje koje je potpuno formalizovano i instrumentalizovano biće svedeno na stereotip i završice u subjektivnoj gluposti i idiotizmu. Među autorima teorija koji se bave sposobnostima mišljenja, postoji apsolutna nesaglasnost kako u vezi osnovnog definisanja kritičkog mišljenja, tako i pri određivanju toga kojoj fazi u životu i odrastanju pripada razvoj ove sposobnosti: djetinjstvu i/ili odraslom dobu. Kako god, ono u čemu se svi slažu, jeste da intelektualnoj strani ličnosti pripada oblast kritičkog mišljenja ili bar smatraju da je intelekt jedna od dimenzija kritičkog mišljenja. Prema Despotoviću (1996) onaj čije kritičko mišljenje želimo da razvijemo, treba da usvoji odgovarajuću strukturu znanja, odnosno, sadržaja u oblasti u kojoj želi da misli kritički, a ne neku opštu strukturu operacija, metoda i strategija mišljenja. Ono što treba modelovati je sadržaj obrazovanja, sklop odgovarajućih pojmova, ideja, teorija, hipoteza i činjenica, aktivnost onog koji uči i onoga koji poučava na usvajanju i prenošenju odgovarajuće sadržajne strukture. Sve u svemu, odnos između intelektualnih, misaonih sposobnosti i sadržaja obrazovanja je veoma kompleksan, a ciljevi univerzitetskog obrazovanja postavljeni su sa očekivanjem da budu realizovani. Da li je univerzitetski nastavnik suštinski izmijenio sadržaje nastavnih predmeta, čime bi uskladio potrebe pojedinca i društva, razvio kod studenata kritičko mišljenje, prenosive sposobnosti, personalne kvalitete i adekvatne kompetencije? Da, jeste svaki onaj nastavnik koji posjeduje sposobnost kritičkog mišljenja i svijest o potrebi usaglašavanja akademskog sa funkcionalnim. Istraživački postupci predstavljaju osnovu ovovremene univerzitetske nastave zasnovane na principima Bolonjske deklaracije, a istovremeno i moguću sponu između prethodno dvije veoma pomirljive dimenzije. Sve vrste nastave, pa i univerzitetska podrazumijevaju simultani proces učenja i poučavanja kako učesnika/studenata, tako i nastavnika. „Tradicionalna“ univerzitetska nastava težište ima na učenju učenika, a o njenom dojučerašnjem postojanju govori organizacija nastave, način rada, sredstva koja su korištena u radu, objekti, „studentske pripreme“ za čas i td. „Savremena“ ili nastava kojoj se teži, sa učenjem usklađuje aktivnost nastavnika, tj. poučavanje, pa učesnicima/studentima preostaje da samostalnim angažovanjem i istraživačkom djelatnošću grade svoju ličnost u cjelini, a nastavnicima da različitim metodama, sredstvima i oblicima rada usmjeravaju studente i kanališu razvoj njihovog kritičkog mišljenja.

### **Interakcija u osnovi reforme univerzitetske nastave**

Međusobno djelovanje ljudi i uticaj koji vrše jedni na druge, jedan je od najslabijih, ali i najzanimljivijih predmeta proučavanja, a mjerilo tog procesa je komunikacijska kompetencija. Posjedovati komunikacijsku kompetenciju, znači imati dovoljno znanja i formiran visok nivo svijesti o značaju, vrstama, oblicima, tipovima, efektima i uslovima u kojima se komunicira. Kao sintezu doprinosa nekoliko teoretičara iz oblasti nauka o komunikaciji, Reardon (1998) komunikacijsku kompetenciju definiše kao nivo u kojem su nečija ponašanja primjerena situaciji na način koji omogućava osobi da ostvari svoje individualne i relacione ciljeve. Komunikacijsku kompetenciju povećava adekvatno slušanje, fleksibilnost, empatičnost, poznavanje situacije, teme i sagovornika, a biti kompetentan u brojnim situacijama, ne podrazumijeva komunikacijsku kompetenciju uopšte, jer je veoma malo komunikatora koji su kompetentni uvijek i u svim prilikama. Ipak, šta doprinosi razvoju komunikacijske kompetencije, ako ne rad na sebi, učenje sposobnosti komuniciranja i usavršavanje te vještine. U nastavnom procesu značajan uticaj na krajnje ishode učenja imaju način i kvalitet komunikacije subjekata koji učestvuju u njemu. U tome je neizostavna uloga žive riječi koja, pored mnogih nastavnih sredstava kojima se služe učesnici nastavnog procesa, zauzima posebno mjesto. Ako analiziramo zavisnost, odnosno nezavisnost nastavnih metoda, bez obzira na njihovu klasifikaciju, a njih je puno u našoj didaktičkoj literaturi, uvidjećemo da su sve one zavisne i/ili neprimjenljive bez prisustva žive riječi, tj. bez metode usmenog izlaganja ili metode razgovora. Metode ilustrativnih radova, metoda demonstracije, metoda praktičnih i laboratorijskih radova, metoda pisanih radova, su metode koje se mogu koristiti samo u kombinaciji sa metodom usmenog izlaganja, razgovora i tekst metodom. Samim tim, osnovno sredstvo u nastavi su riječi koje razmjenjuju prije svega nastavnik i učesnici/studenti i studenti među sobom. Značaj sve ozbiljnijeg proučavanja ovog problema je veliki, zato što formalno obrazovanje nastavničkog kadra, bar do sada, na našim prostorima, nije uključivalo sticanje komunikacijskih znanja i vještina, već su u tom, najsamostalnijem dijelu svojih poslova nastavnici „ostavljani“ da se sami „bore“ sa prisustvom ili odsustvom talenta za korištenje žive riječi. „Stručni odgoj i izobrazba nezamislivi su bez stručne primjene razgovora, tj. interpersonalne komunikacije. Na žalost, često imamo kombinaciju stručnog znanja iz pedagogije uz potpuno nestručnu uporabu razgovora“ (Brajša, 1994: 22). U tom kontekstu neophodno je samo podsjetiti koliko je odgovoran posao nastavnika, kakve su posljedice njegovog dobrog ili lošeg činjenja, a na univerzitetu nastavnici budućih nastavnika bez osnovnog komunikološkog znanja ili bar bez sistematski stečenih znanja i vještina komunikacije.

### **Komunikacioni aspekt nastave**

Savremeno doba prepoznalo je značaj riječi u razvoju čovjeka, te se konstituisala i nauka o razgovoru koja se naziva interpersonalna komunikologija, a

nauka koja teoretski i praktično proučava interpersonalnu komunikaciju u nastavi pedagoška komunikologija. „Kao suvremena znanost i disciplina, koja se bavi razgovorom kao osnovnom interpersonalnom vještinom čovjeka, interpersonalna komunikologija postaje sve više strateška znanost suvremenog odgoja i izobrazbe. Suvremena je pedagogija nezamisliva bez suvremene interpersonalne komunikologije“ (Brajša, 1994: 11). Govor je najspecifičnija osobina čovjeka, koja ga kao svjesno biće razlikuje od svih drugih živih bića. Ljudsko ponašanje je većim dijelom stečeno i to kroz interpersonalnu komunikaciju u socijalnoj sredini, prije svega porodici, predškolskoj ustanovi i školi, ali i široj društvenoj zajednici. Komunikacija koju ostvaruje nastavnik sa učenicima mora biti bazirana na odgovornom i stručnom, namjernom i planiranom sadržaju i načinu. Pod tim bi se podrazumijevalo da nastavnik komunicira sa učenicima i da ih upućuje u značaj i značenje komunikacionih procesa kao sigurnom putu ka postizanju vaspitno-obrazovnih ciljeva.

Studenti ulaze u sistem visokoškolskog obrazovanja sa određenim korpusom iskustava, na koja treba sistematično nadograditi nova, veća i naučno verifikovana znanja, vještine i navike. Kvalitet tog procesa u zavisnosti je i od karaktera interpersonalnih odnosa samih učesnika. Iako se prema nekim didaktičarima metoda razgovora koristi u nastavnom procesu samo onda kada učenici o predstojećem sadržaju imaju određena znanja i čulna iskustva, treba imati na umu da je živa riječ neizostavna u svim oblicima interpersonalne komunikacije u nastavi, pa time i pri primjeni svih nastavnih metoda. Kako nastavu oblikuju upravo nastavne metode, da li možemo govoriti o primjeni razgovora samo u nekim nastavnim situacijama? „I pri obradi gradiva pokazivanjem, usmenim izlaganjem, tekst metodom i laboratorijskim i drugim praktičnim radovima nastavnik obično s učenicima povremeno i razgovara“ (Bakovljević, 1998: 76). Razgovor se u interaktivnoj nastavi razlikuje od običnog razgovora po tome što neusiljeno vodi ka ostvarivanju postavljenih ciljeva i zadataka nastave. Uspjeh razgovora zavisi od nastavnikovog odnosa prema svojim sagovornicima i obratno.

Da bi razgovor u nastavi prepoznali kao stručan, Brajša navodi sledeće determinante koje ga razlikuju od svakog drugog razgovora koji se vodi van nastavne situacije, bez obrazovnog cilja:

- planira razgovor
- svjesno vodi razgovor
- vodi računa o obrazovnim ciljevima i sadržajima
- osigurava djelovanje razgovora
- oblikuje poslani poruku i
- provjerava pravilno prihvatanje poruka.

Stručno oblikovani razgovor nastavnika sa studentima posjeduje sljedeće karakteristike:

☒ *Uključuje verbalno* – komunikacija riječima, ali i *neverbalno ponašanje* – komunikacija mimikom, gestikulacijom, bojom i visinom glasa, položajem tijela, dodiranjem, ponašanjem u prostoru, spoljašnjim izgledom (oblačenjem).

☐ *Postojanje sadržajne komunikacije* – učešće u komunikaciji podrazumijeva definisanje učesnika prema sadržaju komunikacije i prema ostalim učesnicima u komunikaciji i *odnosna komunikacija* – samo prisustvo u određenom odnosu znači komuniciranje, bez obzira da li se uzima učešće u tom procesu ili ne.

☐ *Posjeduje razvojnu prirodu* – komunikacija se mijenja sa poznavanjem učesnika u nastavi, jer su sve više moguća predviđanja njihovih reakcija, misli i osjećanja.

☐ *Podrazumijeva direktnu povratnu reakciju* – komunikacija je svojevrsna interakcija između učesnika u nastavnom procesu, iz čega proističe da pokretanje komunikacije zahtijeva odgovor, tj povratnu informaciju sa druge strane, bilo verbalnu ili neverbalnu.

☐ *Definisana su pravila komunikacije* – prava i obaveze svih učesnika u nastavi, ali i ona pravila koja su dogovorili konkretni učesnici/studenti, nastavnik sa cijelom grupom ili pojedincima, a takođe i sami studenti među sobom. Uspostavljanje ovakvih pravila otvara put individualizaciji nastavnog procesa, jer prilagođena komunikacija pojedinim učesnicima/studentima znači lakšu adaptaciju u socijalnoj zajednici.

☐ *Komunikacija*, u savremenoj nastavi, gdje i student i nastavnik imaju ulogu i objekta i subjekta, je *aktivnost* koja se dešava između dvije ili više osoba, gdje svoj doprinos komunikaciji daju svi učesnici, pa se ne može govoriti o komunikaciji nastavnika ka učesnicima, već o komunikaciji nastavnika sa studentima, studenata sa nastavnikom i studenata sa studentima.

Kao što u didaktičkoj teoriji govorimo o poštovanju nastavnih principa bez izuzetaka, tako svaki nastavnik treba da ima na umu i pobrojane karakteristike razgovora, te da ih koristi kao smjernice i to kombinujući ih.

U odnosu na kombinovanje karakteristika, možemo govoriti o sljedećim oblicima razgovora:

1. kongruentni (iskreni) razgovor – usklađenost verbalne, neverbalne, odnosne i sadržajne komunikacije i
2. inkongruentni (neiskreni) razgovor – neusklađenost verbalne, neverbalne, odnosne i sadržajne komunikacije.

Učesnici u nastavnom procesu, dakle mogu voditi kongruentne i inkongruentne razgovore, bili toga svjesni ili ne. Podrazumijevajmo da je nastavniku kao stručnjaku i profesionalcu u svom poslu neuporedivo lakše da razlikuje, ali i da primjenjuje odgovarajući oblik razgovora, naravno, kongruentni. Da bi mogao ostvariti i ovu svoju obavezu, potrebno je da čuje svog/je sagovornika/e, da prepozna njihove potrebe i provjeri ispravnost svojih zapažanja i shatanja onoga što je čuo. Osim toga, jedini način da ostvari adekvatnu komunikaciju sa studentima, jeste da i njih uputi u neophodnost vještine komuniciranja koja osim riječi, pokreta, odnosa, podrazumijeva i adekvatno slušanje sagovornika. Kao što nam je svima poznato, u životu ne dolazi do nesporazuma uvijek zato što se ne slažemo po pitanju sadržaja, već i zato što nismo dobro shvatili i razumjeli onoga ko je nešto saopštio riječju, izrazio pokretom, mimikom ili

stavom. Sad se postavlja pitanje, a zašto je došlo do nesporazuma, zašto nismo uspjeli da razjasnimo problem? Naravno da razloga može biti veoma mnogo, ali jedan od veoma važnih je i naše loše slušanje, netražnje pojašnjenja, nepodsticanje sagovornika na nastavak, produbljivanje stava, osjećanja, misli. Loše slušanje... pa, čuo je nastavnik učenika šta ima da kaže, čuo je i učenik nastavnika, a problem i dalje postoji! Ono što je u procesu komuniciranja slušanje i govorenje, u svakom drugom procesu su sastavni djelovi koji se isključivo zbog procesa analize i istraživanja mogu razdvojiti. Radi ilustracije iskoristićemo riječi Konrada Lorenca: „Izgovoreno ne mora biti saslušano! Saslušano ne mora biti shvaćeno!“. Jer nastavni proces, kako tradicionalno oblikovan, tako i u savremenoj školi realizovan oslanja se na ove dvije vještine.

Vještine govora i slušanja izgovorenog primjenjuju se i pri ilustrovanju, demonstriranju, eksperimentalnom i laboratorijskom provjeravanju i na časovima usvajanja novih znanja i kroz provjeravanje i u slobodnim aktivnostima. U tradicionalnoj školi slušanje je više u funkciji zapamćivanja i reprodukcija, a u savremenoj školi radi postizanja interaktivnog odnosa i formiranja kreativnih, produktivnih i stvaralačkih ličnosti koje se osposobljavaju da razumiju šta sagovornici govore i da pri tom znaju da stave do znanja da su ih razumjeli. Kada hoćemo da razlikujemo tradicionalnu od savremene škole, za kriterijum je dovoljno uzeti način i funkciju slušanja u nastavnom procesu. Bilo da se radi o nastavniku – slušaocu ili o učesnicima/studentima – slušaocima, tradicionalna škola misli na učeničko pasivno prisustvo i reprodukciju onoga što se čulo, misli na postavljanje pitanja od strane nastavnika učenicima i striktno podijeljene uloge, gdje je nastavnik informator i ocjenjivač, a studenti slušaoci i izvršioци nastavnikovih instrukcija: šta i u kom obimu treba uraditi, pročitati i naučiti, ali ne i zašto. Savremena škola u ličnosti nastavnika traži sposobnost prilagođavanja, otvorenosti, partnerskog odnosa sa ostalim učesnicima u nastavnom procesu, organizatora nastavnog rada. „U najširem smislu partnerski odnos je odnos između dveju ili više osoba koji proističe iz zajedničkih interesa i usmeren je ka zajedničkim ciljevima, a bazira se na razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti koja se manifestuje kroz: ravnopravnost, komplementarnost, kompetentnost, autentičnost, demokratičnost“ (Pavlović, Breneselović i Pavlovski, 2000: 16). Bez obzira na sve veće prisustvo tehnike i tehnologije u nastavnom procesu nastavnikova živa riječ je nezamjenljiva, a da bi kompetentno posredovao, njegova obaveza je da znalački uskladi svoju verbalnu, neverbalnu i posrednu komunikaciju sa studentima.

### **Spremni za nove izazove?!**

#### *Nastavnici*

Na nastavu utiče veliki broj faktora, a didaktika ih prepoznaje kao direktne i indirektne faktore. Ipak, faktori koji najintenzivnije utiču na tok i ishode nastavnog procesa su učenici/studenti i njihovi nastavnici. Funkcija univerzitetskog nastavnika, ali i vaspitača, učitelja, profesora, mentora, kao

neposrednog učesnika u komunikacionim odnosima sa učesnicima/studentima u nastavnom procesu je značajna i raznovrsna. Govoreći o nastavniku, govorimo i o univerzitetskom nastavniku, jer je njegov značaj i uticaj na studente u savremenom svijetu jednako snažan, kao i uticaj nastavnika u drugim institucijama u obrazovnom sistemu. Nasljeđe nam nameće drugačiji stav, o čemu govore brojna istraživanja i kako navode Avramović i Vujačić didaktičko-metodička uloga nastavnika je najvažnija u osnovnom obrazovanju, a kako se ide prema višem i visokom obrazovanju ona opada. Na visokom obrazovanju sazajna motivacija za nastavni predmet nije presudno bila uslovljena kvalitetom nastavnika/profesora. Razlog zašto smatramo da je ovakvo stanovište prevaziđeno uvođenjem principa Bolonjske deklaracije, jeste činjenica da se akcenat stavlja na intenzivnoj interaktivnosti i višesmjernoj komunikaciji u nastavnom procesu, što zahtijeva interaktivnog, fleksibilnog i adaptibilnog nastavnika. Podsjetimo se da je „nastavnik lice kvalifikovano za izvođenje nastave, za obrazovno-vaspitni rad sa djecom, omladinom i odraslima... Nastavnik treba da ima široko i temeljno opšte obrazovanje, da dobro poznaje disciplinu koju predaje, da poznaje psihološko-pedagoške i metodičke osnove nastave i vaspitanja, kao i da ima ljudske kvalitete neophodne za nastavničku profesiju“ (Pedagoški leksikon, 1996: 313). Nastavnički poziv zahtijeva veoma širok spektar znanja, vještina i sposobnosti. Nastavnik je u pedagoškoj literaturi definisan različito, a razlog za to je drugačiji ugao gledanja autora. Prema mišljenju nekih autora (Mitić, 1999: 21)“ nastavnik je ona tačka nastave preko koje i kroz koju se prelamaju svi relevantni elementi kako sa stanovišta nastave, tako i sa stanovišta načina na koji se učenik angažuje u procesu školskog učenja“. Preuzimajući individualnu odgovornost za pedagoški rad sa učesnicima/studentima, nastavnik preuzima i brojne uloge: stručnjak, metodičar, planer i programer, saradnik i organizator, koordinator, izvor informacija i evaluator. Pored didaktičkog oblikovanja nastavnog procesa, nastavnik se nalazi i u ulozi kreatora socijalne klime, komunikatora, kao i modela po kom se uči i ponaša. Osim uticaja koje univerzitetski nastavnik vrši na učesnike/studente, njegov se uticaj, više nego kroz bilo koju drugu profesiju, odražava i na postavljanje ciljeva i zadataka, sadržaj rada, rad stručnih vijeća i učešće u djelovanju lokalne zajednice. Osim funkcije nastavnika, naučno polje djelovanja je jednako značajan zadatak, što bi reklo da je ovo jedno od rijetkih zanimanja u savremenom svijetu čiji se djelokrug poslova sve više uvećava. Nastavnička funkcija, koja je do skora bila neuporedivo manje opterećujuća od uloge naučnika, biva u velikoj mjeri usložnjena uvođenjem sistema studiranja po Bolonjskoj deklaraciji. Sama promjena ciljeva univerzitetskog obrazovanja, zahtijeva od nastavnika nov način rada, tj. realizaciju nastave metodama koje od učesnika/studenata zahtijevaju maksimalnu misaonu aktivizaciju, a od univerzitetskog nastavnika stvaranje klime koja će doprinijeti ostvarivanju ciljeva. Međutim, nastavnik je u nastavnom procesu samo jedan od učesnika, tako da uspjeh u nastavi zavisi od kvaliteta rada i učesnika/studenata i nastavnika, ali i od nekih faktora na koje nastavnici nemaju mogućnost direktnog uticaja (individualne karakteristike učesnika, uslovi života i rada



učesnika/studenata, formulacija strategijskih ciljeva nastave). „Ipak, treba imati u vidu da kvalitet oba faktora nastave, i učenika i nastavnika, umnogome zavisi od nastavnika, posebno od njegovih shvatanja iskazanih kroz stil rada u nastavi kojim se određuje njihov položaj“ (Laketa, 1996: 196). Nastavnikov stil rada utiče na međusobnu interakciju u grupi, a njega u teoriji svrstava u određenu kategoriju tipova nastavnika. Najčešća tipologija u našoj pedagoškoj teoriji se odnosi na: autoritarnog, ravnodušnog i demokratskog nastavnika. Ono što se nalazi u osnovi ove tipologije ustvari je način ponašanja i ophođenja u procesu nastave i stvaranje različite socijalne klime u grupi. Naravno, nijednog nastavnika ne možemo svrstati u jedan od ovih tipova, već samo možemo govoriti o tome da konkretni nastavnik dominantno ima karakteristike nekog od ovih tipova. O značaju i kompleksnosti nastavničke profesije najbolje govori sljedeći citat: „U modernoj školi, koja ne sme ostati daleka futuristička vizija, već treba da bude škola ovdje i sada, nastavnik mora postati odlučujući činilac u uspostavljanju pozitivnih odnosa između svih učesnika u procesu vaspitanja i obrazovanja, odnosno u procesu nastave. To znači da se od nastavnika očekuje stvaranje i ostvarivanje partnerskih i saradničkih odnosa ne samo sa učenicima već i sa njihovim roditeljima i svim drugima čije učešće u vaspitanju i obrazovanju, odnosno u nastavi, može podstaći suštinske promene u školi“ (Đukić, 1997: 748).

Univerzitetski nastavnik je je zadržao sve „stare“ obaveze i uloge u kojima se nalazio, a dobio je i veliki broj novih. Zato smo mišljenja da bi značajno veća metodička osposobljenost univerzitetskih nastavnika u značajnoj mjeri preduprijedila probleme do kojih dolazi ili bar doprinijela kvalitetnijoj univerzitetskoj nastavi i jednostavnijem prilagođavanju na pedagoške reforme i didaktička preoblikovanja. Kao i za svaki drugi posao tako su i univerzitetskom nastavniku neophodne specifične vještine, da bi mogao da adekvatno realizuje svoje zadatke i da se konformno osjeća u svim svojim profesionalnim ulogama.

### *Studenti*

Kao što je već rečeno, osim nastavnika nastavnom procesu značajan pečat daju i učesnici/studenti sa svim svojim individualizmima. Izbor budućih nastavnika koji se školuju u okviru sistema zasnovanog na principima Bolonjske deklaracije, morao bi biti praćen inicijalnom provjerom posjedovanja poželjnih i/ili potrebnih karakteristika za obavljanje nastavničke profesije. Za realizaciju kvalitetne nastave nastavnike treba da karakterišu: osnovne ljudske vrijednosti i vrline, opšta kultura, pedagoška i psihološka, didaktička i metodička znanja i vještine, ali i specifična stručna i metodička znanja. S obzirom da studenti otpočinju svoj akademski život na osnovu zasluga ostvarenih u srednjoj školi i da inicijalne provjere specifičnih karakteristika i sposobnosti nema, nastavnicima je još više otežan posao, jer tek treba da procjenjuju studente, da ih upoznaju i da im, koliko je to realno moguće prilagode nastavu. Kako navodi Oljača (2001) iz brojnih teorija koje se bave problematikom motivacije odraslih za učenje može se izdvojiti šest značajnijih faktora, koji utiču na taj proces:

stavovi, potrebe, stimulacije, osjećanja, sposobnosti i podsticanje. Samim tim nastavni rad sa studentima je rad sa odraslima, koji imaju dodatno „opterećenje“ u vidu iskustava, a sa druge strane znanje i motivaciju da postanu kompetentni u oblasti za koju se obrazuju na fakultetu.

### **Objektivno i kontinuirano praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje**

Ono što je nesporno jeste činjenica da je nedovoljno ispitivanja iz oblasti praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja studenata na univerzitetu. Najčešća opravdanja za ovakvo stanje bila su što je raznolikost predmeta i njihove prirode velika, te je uopštavanje u ovoj oblasti veoma teško. Ipak Bolonjski proces nastavi donosi unificiranje u svakom smislu, pa i kada je vrednovanje postignuća u pitanju. Kreditni sistem i kolokvijalno (pismeno – za sve studente ista pitanja i zadaci) ispitivanje znanja sa obaveznim završnim ispitom (poželjan je usmeni ispit, ali ne i obavezan), predviđeni su za sve studijske programe, bez obzira na njihovu prirodu i specifičnosti. S obzirom da je jedan od osnovnih zadataka nastave na univerzitetima da osposobi studente za naučno-istraživački rad, a da je predavačka nastava najzastupljenija na visokoškolskim ustanovama, kolizija je očigledna. Osposobiti studenta za samostalni rad, podrazumijeva neuporedivo drugačiji način rada nego što je to slučaj na velikom broju studijskih programa kod nas. Veliki broj studenata, a mali broj predavača, nastavnom procesu diktiraju mogućnosti i zahtijevaju zadržavanje tradicionalnog sistema ocjenjivanja. U vremenu ekonomske krize (koja, što se obrazovanja tiče, traje odvajkada), evidentno su nedovoljni materijalni i kadrovski resursi, te je i osavremenjivanje nastavnog procesa otežano. Jedina šansa da se radikalnije reformiše suština nastavnog procesa i da se nastavnici otrgnu od uloge dijagnostičara i kontrolora kroz ocjenjivanje, jeste da se sveukupnost uslova poboljša i da se obezbijedi objektivnost pri ocjenjivanju od strane nastavnika. I ponovo svijest i znanje samih nastavnika o ciljevima, prognostičkoj i motivacionoj ulozi ispitivanja i ocjenjivanja dolazi do izražaja. Opet je nastavnik u centru rješenja problema, nastavnik kao profesionalac koji je objektivan, koji javno i jasno obrazlaže svoj stav, koji poštuje ličnost studenta kog ocjenjuje i koji kontinuirano stiče uvid o napredovanju studenata. Ako bi svi univerzitetski nastavnici imali na umu kako kaže Šmit (1972) da ispiti imaju dvostruku kontrolnu funkciju i to da pokažu studentima sa kakvim uspjehom studiraju, a nastavnicima sa kakvim uspjehom poučavaju, vrlo vjerovatno da bi došlo do drugačijeg percipiranja ovog segmenta nastave od strane svih učesnika u nastavnom procesu.

### **Umjesto zaključka – nastavnik u akademskom ambijentu današnjeg univerziteta**

Nastavnik je glavni nosilac kreiranja akademske sredine na univerzitetu, u nastavi i radu sa studentima. Nazovimo ih akademskim osobljem, društvenom elitom, specifičnim zvanjima ili prosvjetnim prvcima, oni i dalje ostaju prije

svega univerzitetski nastavnici i naučni stvaraoci, oni koji osim stručnog i naučnog doprinosa izgrađuju ljude, a kroz njih i društvo u kojem i sami žive. Nastavnička funkcija uključuje veoma mnogo značajnih uloga i zadataka, ali smo u ovom radu izdvojili nekoliko za koje smo smatrali da najintenzivnije opisuju univerzitetskog nastavnika. Osim toga što studentima posreduje znanje, utiče na izgradnju njihovih sposobnosti i kompetencija, nastavnikova značajna uloga je i u izgradnji kritičkog mišljenja budućih intelektualaca, uloga komunikatora kao uzora i partnera u interakciji kao što je nastava, osposobljenog metodičara, objektivnog ocjenjivača. Ako je jedna od osnovnih nastavnikovih odgovornosti pedagoška, onda je i društvo dužno da svakom od univerzitetskih nastavnika omogući da budu pedagoški obrazovani, metodički osposobljeni i stručno utemeljeni. Ako bi kompletnost univerzitetskih nastavnika podrazumijevala i pedagoški optimizam i slaganje sa Kvintilijanom da „ništa više ne veseli učenika kao nada u napredak“, onda bi nastava na univerzitetu bila individualizovana, a svršeni studenti – savremeni nastavnici, koji prevazilaze i sopstvene nastavnike. Savremeno društvo, vodeći računa o unapređenju akademskih sredina kao što je univerzitet, reformiše sve segmente, ali čini se nastavnika ne stimuliše u adekvatnoj mjeri. Nastavnikova uloga je uvećana, jer je prepoznata potreba da se univerzitetska nastava osavremeni. Samim tim i potreba za sistematskim profesionalnim razvojem nastavnika je evidentna, jer bez profesionalca koji je osposobljen da efikasnim učini proces nastave ne mogu se dostići postavljeni ciljevi. Osim ljudskog faktora, tj. kadrovske potencijala, na putu ka savremenoj nastavi i budućim korisnim profesionalcima, potrebno je obezbijediti i materijalne mogućnosti kroz koje bi se valorizovao značaj nastavničkog posla u konkretnom društvu.

### L i t e r a t u r a

- Avramović, Z., i Vujačić, M. (2010), *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bakovljević, M. (1998), *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga.
- Brajša, P. (1994), *Pedagoška komunikologija*, Zagreb: Školska knjiga.
- Despotović, M. (1997), *Znanje i kritičko mišljenje u odrasloj dobi*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Đukić, M. (2002), *Indikatori kvaliteta i evaluacije u sistemu visokog obrazovanja*, Novi Sad: Pedagoška stvarnost 7-8.
- Horkheimer, M. (1989), *Pomračenje uma*, Sarajevo: Veselin Masleša – Svjetlost.
- Kvintilijan, M.F. (1985), *Obrazovanje govornika*, Sarajevo: SOUR Veselin Masleša.
- Laketa, N. (1996), *Nastavnik i autonomija učenika*, U: Autonomija ličnosti i vaspitanje, uredio: S. Gašić-Pavišić, Beograd: Pedagoško društvo Srbije, Biblioteka: Obrazovanje za budućnost, knjiga II.
- Mitić, V. (1999), *Inovacije i nastava*, Budućnost, Novi Sad.
- Mihelc, B., & B., Marentič-Požarnik (2000), *Kako zagotoviti kakovost pri razvoju visokoškolskega izobraževanja*, Ljubljana: Ekspertiza, Slovensko društvo za visokoškolsko didaktiko.

- Oljača, M. (2001), *Self koncept i razvoj*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Pavlović-Breneselović, D., i Pavlovski, T. (2000), *Partnerski odnos u vaspitanju*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Pedagoški leksikon* (1996), Beograd: ZUNS
- Pešić, M. (1998), *Pedagogija u akciji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Reardon, K.K. (1998), *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea.
- Šmit, V. (1972), *Visokoškolska didaktika*, Zagreb.