

Dijana Vučković
Filozofski fakultet
Nikšić

ORGANIZACIJA NASTAVE NA STUDIJSKOM PROGRAMU ZA OBRAZOVANJE UČITELJA

THE ORGANIZATION OF TEACHING PROCESS AT THE TEACHER TRAINING DEPARTMENT

ABSTRACT: This paper presents qualitative research organization continue to study programs of teacher education. Previously carried out by student evaluation of teaching survey clearly showed that the quantitative research approach is not sufficiently informative to improve education. Specifically, the survey received only a general indicator, but no specific details.

A study by the technique of group interviews with students who were at or are at the fourth year of studies show that teaching is largely harmonized with the Bologna Declaration (clear curricula, with the precise contents, literature, provided the forms of verification and evaluation of knowledge ...), but also that we consider extremely important, we still don't have opportunities in all classrooms to meet the modern teaching, appropriate studies in the new millennium. The sediments of the past days, especially the famous system of *ex cathedra*, definitely we have to change.

The interviewed students, pointed out that they need more space for developing practical skills to work in the classroom, that some of them have had significant difficulties in learning various facilities, and to make them more suited to the curriculum with fewer subjects, whose contents may be extended. Also, they have repeatedly emphasized, as students who are preparing themselves for the teachers' profession, that some of them had difficulties during learning diverse contents, that have expected that the content and form of individual classes, who attend to be adjusted-if they, in fact, talking about a modern teaching and necessary innovation, should we ourselves organize such classes.

Key words: organization of teaching, curriculum, teaching methods and approaches, assessment, competencies, learning, student, teacher, the Bologna Declaration.

APSTRAKT: U radu je prezentovano kvalitativno istraživanje organizacije nastave na Studijskom programu za obrazovanje učitelja. Prethodno realizovane studentske evaluacije nastave putem anketiranja jasno su pokazale da kvantitativni istraživački pristup nije u dovoljnoj mjeri informativan za unapređenje nastave. Naime, anketom se dobijaju samo opšti pokazatelji, ali ne i specifične pojedinosti.

Istraživanje koje je realizovano tehnikom grupnog intervjuisanja sa studentima koji su odslušali ili slušaju četvrtu godinu studija pokazuje da je nastava u velikoj mjeri usaglašena sa principima Bolonjske deklaracije (jasni kurikulumi, sa preciznim sadržajima, literaturom, predviđenim oblicima provjere i vrednovanja znanja...), ali i da, što smatramo izuzetno značajnim, još uvijek nemamo prilike u svim učionicama naići na modernu nastavu, primjerenu studiranju u novom milenijumu. Naslage minulih dana, posebno čuveni sistem *ex cathedra*, definitivno moramo mijenjati.

Intervjuisani studenti naročito ističu da im nedostaje praktičnih vještina za rad u učionici, da su neki od njih imali značajnih poteškoća prilikom učenja raznorodnih sadržaja, te da bi im više odgovarao nastavni plan sa manjim brojem predmeta, čiji bi sadržaji mogli biti prošireni. Takođe, u više navrata su istakli, kao studenti koji se i sami pripremaju za nastavnički poziv, očekuju da sadržina i forma pojedinih časova koje slušaju bude usklađena – ako im, naime,

govorimo o modernoj nastavi i neophodnim inovacijama, trebalo bi da i mi sami organizujemo takvu nastavu.

Ključne riječi: organizacija nastave, plan i programi, nastavne metode i oblici rada, vrednovanje, kompetencije, učenje, student, profesor, Bolonjska deklaracija.

1. Uvod

Obrazovanje učitelja smatramo izuzetno značajnim segmentom univerzitetskog rada čijim je unapređenjem i usavršavanjem moguće pozitivno uticati na razvoj društva u cjelini. Učiteljska profesija na našem je prostoru prošla kroz periode idolopoklonstva, ali i doba marginalizovanja, koje se najevidentnije pokazuje slabim materijalnim položajem učitelja (što se uopšte odnosi na prosvjetne radnike), lošim statusom u društvu, što implicira i nezainteresovanost mladih za ovu profesiju, a posebno ovdje mislimo na populaciju svršenih srednjoškolaca koji su u dotadašnjem obrazovanju pokazali visoke rezultate. Iz ove faze još uvijek nijesmo izašli, ali jasno je da moramo tragati za rješenjem koje će pomoći u promovisanju ovog poziva, toliko značajnog za sutrašnjicu.

A kakve zahtjeve stavljamo pred budućeg učitelja? Nije nužno ovdje detaljno elaborirati složenost učiteljskog poziva, ukratko ćemo pobrojati samo neke uloge koje će naši diplomirani studenti preuzeti. Od njih se očekuje da: budu temeljno upoznati sa teorijom i praksom vaspitanja u najširem smislu te riječi; rad prilagođavaju djeci različitog uzrasta, socioekonomskog statusa, intelektualnog, emocionalnog i dr. nivoa u razvojnom smislu; poznaju temeljno psihofizičke karakteristike uzrasta, ali i pojedinca; budu stručnjaci koji organizuju usvajanje znanja¹ iz različitih predmeta (Maternjeg jezika i književnosti, Matematike, Prirode, društva, tehnike i informatike², Muzičke kulture, Likovne kulture i Fizičkog vaspitanja); kompetentno organizuju proces učenja (kombinuju različite metode i oblike rada, methodske postupke, tehnike i strategije učenja itd.); organizuju interesantnu nastavu koja djecu motiviše, razvija njihove sklonosti; saraduju sa roditeljima i stvaraju partnerski odnos na relaciji škola – porodica; učestvuju u timskom radu sa kolegama; aktivno i kritički preispituju svoj rad i, uopšte, da budu u stanju da evaluiraju nepristrasno i objektivno sve elemente nastave (znanje učenika, njihovu motivaciju i interesovanje, efikasnost nastavnog časa, primijenjene nastavne metode, tehnike, strategije i sl.); planiraju, realizuju, vrednuju istraživanja u obrazovanju; kontinuirano se profesionalno usavršavaju...

¹ Umjesto termina *poučavaju*, *predaju*, ili *prenose znanja*, koristićemo terminologiju koja podrazumijeva uvažavanje socijalnog konstruktivizma u nastavi, a u okviru koje se ne govori ni o prenosu ni o predaji znanja (znanje se ne može predati), već se podrazumijeva da učenici znanje stiču vlastitim misaonim, pa i stvaralačkim naporom, a uloga je nastavnika da stvaraju podsticajne nastavne situacije, koje omogućavaju učeničko konstruisanje sistema znanja.

² Ovaj je predmet naročito kompleksan. Riječ je o interdisciplinarnom i multidisciplinarnom prožimanju sadržaja: Biologije, Ekologije, Hemije, Fizike, Istorije, Geografije, Informatike itd. Prepoznaje se težnja ka predmetu Nauka (*Science*), kako ga, uglavnom, nalazimo u zapadnoevropskim školskim sistemima.

Pobrajanjem samo nekih očekivanja (a svi bismo željeli veoma kompetentne učitelje svojoj djeci) želimo ukazati na kompleksnost učiteljskog poziva, pa time skrenuti i pažnju na našu odgovornost. Jednostavno, obrazovanje učitelja za novo doba visoko je zahtjevan zadatak, koji inicira neprekidno preispitivanje aktuelnih nastavnih planova i programa, načina realizacije nastave, razvoja kompetencija (opštih i specijalizovanih), usklađenosti teorije i prakse itd. Mišljenja smo da evaluacija ovog Studijskog programa mora biti češća i obuhvatnija nego što je do sada bio slučaj (isključivo putem studentske ankete), a sve sa ciljem da osnovnim školama, a prije svega djeci, pošaljemo nastavnike spremne da se kompetentno suoče sa raznovrsnim profesionalnim zadacima, na kreativan i inovativan način, kritički i stvaralački, a ne reproduktivce koji su u stanju da čitav radni vijek organizuju identičnu nastavu, koriste pripreme stare 20 i više godina, udžbenike kojima se korićna strana odavno negdje zagubila.

O složenosti posla koji učitelj obavlja, nadamo se, nije više potrebno posebno govoriti. Značaj kvalitetnog ranog (predškolskog i osnovnoškolskog) vaspitanja i obrazovanja odavno je dokazan i potvrđen nebrojenim istraživanjima i proućavanjima u domenu nauka o obrazovanju. No, da li je svima nama uvijek jasno da nije dovoljno znati azbuku, abecedu, ćetiri raćunske radnje i elementarne biološke i geografske pojmove da bi neko bio učitelj? Pojedinci koji će se istaći na poslovima učitelja moraju biti izuzetno svestrani, kreativni, ambiciozni i svjesni da je doživotno ućenje zapravo prilika i mogućnost, a nikako teret i obaveza.

Nastava na Studijskom programu za obrazovanje učitelja realizuje se u ćetvorogodišnjem trajanju – osnovne akademske studije obima su 240 ECTS. Razlozi koji su opredijelili ovakvo trajanje bez specijalistićkog usmjerenja prvenstveno su praktićne prirode – naime, bilo je vrlo teško (ne i nemoguće u budućnosti!) identifikovati načine za raslojavanje studija, a takođe i koncept nastavnog plana (tokom prve dvije godine stiću se opšta znanja, razvijaju vještine i navike, a tek od treće godine poćinje izućavanje matićne, metodićke grupe predmeta) nije išao u prilog trogodišnjim osnovnim studijama. Ukupno se predvića slušanje i polaganje 60 ispita³, meću sobno veoma razlićitih, kako po ciljevima i sadržajima, tako i po mogućim metodama i oblicima rada, strategijama savladavanja građiva, načinima vrednovanja rezultata ućenja. Poređenjem nastavnog plana i programa za obrazovanje učitelja Filozofskog fakulteta i planova i programa analognih studija iz okruženja, lako bismo se složili sa konstatacijom da se izvanredno uklapamo u sljedeće tvrđenje: „Uprkos oćiglednom napretku, danas se ne moće prenebreći ćinjenica da se evropske zemlje ljubomorno drže svojih tradicionalnih nacionalnih sistema“ (Zgaga 2008: 14), ali osnovu za taj koncept, uostalom, daje u dovoljnoj mjeri i Bolonjska deklaracija (v. Turajlić, Babić, Milutinović 2001).

Razlićitost i raznovrsnost nastavnih programa trebalo bi da vodi jednom savremenom interdisciplinarnom i multidisciplinarnom studiju, na kome se

³ Nastavni plan i programi dostupni su na: <http://www.ff.ac.me/>.

metodički predmeti kvalitetno baziraju na prožimanju pedagoško-psiholoških predmeta (Uvod u pedagogiju, Teorija vaspitanja, Opšta psihologija, Razvojna psihologija I i II, Pedagoška psihologija I i II, Didaktika I i II, Porodična i školska pedagogija, SOT, Andragogija, Metodologija pedagoških istraživanja I i II) i predmeta oblikovanih iz domena matičnih nauka (Fonetika i fonologija, Morfologija, Tvorba riječi, Sintaksa, Uvod u književnost, Književnost za djecu i omladinu, Matematika I, II, III i IV, Osnovi prirodnih nauka I, Fizika, Hemija, Geografija, Istorija itd.). Prožimanje i dopunjavanje predmeta kako horizontalno, tako i vertikalno, trebalo bi da omogući moderno baziranje metodika kao interdisciplinarnih naučnih oblasti, jer „metodika se ne može podvesti ni u matičnu nauku, niti u didaktiku, kao ni u druge discipline, već se ustanovljava u okviru njihovog ukupnog povezivanja i prožimanja, kao obrazovna teorija i praksa“ (Vilotijević 2000a: 56).

Ciljevi učenja postavljeni su u okviru pojedinih predmeta, što znači da je opšti cilj u dobroj mjeri operacionalizovan. Ipak, imajući na umu da potpuni prelazak sa sadržajnog na ciljno planiranje nije jednostavan posao, svjesni smo da se nastavnim planovima i programima u budućnosti više moramo baviti sa aspekta preciznije postavljenih ciljeva, a posebno ishoda obrazovanja datih u vidu očekivanog razvoja opštih i stručnih nastavničkih kompetencija.

Valjalo bi, svakako, u dogleđno vrijeme razmišljati o upoređivanju nastavnih kompetencija (što ne znači nužnu izmjenu nastavnog plana i programa) sa evropskim zemljama, a razlozi za takvo usaglašavanje prvenstveno bi se mogli naći u premisama Bolonjske deklaracije, kao što su ostvarivanje: kompatibilnosti, transparentnosti i uporedivosti studijskih programa. Tuning projekat (2003: 25), realizovan na evropskom nivou, ističe u prvi plan da „cilj usaglašavanja nije izrada neke vrste unificiranog, preskriptivnog i konačnog evropskog kurikulumu, niti stvaranje nekog rigidnog skupa stručnih specifikacija koje bi ograničile i uredile obrazovni sadržaj i/ili koje bi okončale bogatu raznovrsnost evropskog visokog obrazovanja“ (naš prev.). Razmišljanje o uporedivosti i kompatibilnosti u direktnoj je vezi sa formiranjem *evropskog obrazovnog prostora*, koji omogućava pokretljivost kako univerzitetskih nastavnika, tako i studenata, a naročito diplomiranih stručnjaka. No, prilikom razmatranja prethodnog elaborata o reakreditaciji, ishode obrazovanja u vidu precizno postavljenih kompetencija nijesmo u dovoljnoj mjeri analizirali, što bi mogao biti jedan od zadataka narednog reakreditacionog perioda.

2. Metodologija istraživanja

Opredijelili smo se za kvalitativno istraživanje organizacije nastave uz primjenu tehnike grupnog intervjuisanja. Izbor tehnike uslovljen je, između ostalog, i time što „kod grupnog intervjuisanja dolazi do dinamičke interakcije između više članova, što pridonosi pojačanoj, često i polemičnoj raspravi o problemu, što omogućuje neposrednije izjašnjavanje i 'otvaranje' ispitanika“ (Halmi 2005: 327). Cilj istraživanja bio je identifikovati mišljenja studenata o značaj-

nim pitanjima organizacije nastave na Studijskom programu za obrazovanje učitelja. Uzorak istraživanja čine studenti koji slušaju ili su odslušali četvrtu godinu studija po reformisanom nastavnom planu, njih 12.

Smjernice za razgovor date su u formi polustrukturisanog problemski usmjerenog intervjua (v. Halmi 2005: 319), a sadržaj razgovora definisan je u skladu sa određenjem domena organizacije nastave kako ga definiše M. Vilotijević (2000b). Ključni elementi o kojima se razgovaralo jesu: nastavni plan (zanimljivost, unapređenje znanja, potrebnost pojedinih predmeta); programi (struktura, ciljevi, sadržaji); odnos teorije i prakse; realizacija nastave (predavanja, vježbe, usaglašenost predavanja i vježbi, nastavne metode i oblici rada, domaći radovi, literatura, zanimljivost, reproduktivni ili produktivni karakter nastave, pohađanje nastave); oblici provjere znanja i ocjenjivanje (kolokvijumi, tipovi pitanja, način bodovanja, organizacija, rezultati – vrijeme i komentarisanje, završni ispiti, prepisivanje kao problem); učenje studenata (načini, tehnike, strategije); rasporedi časova; studentska evaluacija nastave; procjena vlastite osposobljenosti za obavljanje zanimanja. Pitanja su postavljena u nedirektivnoj formi, uz upotrebu sljedećih instrukcija: opišite, analizirajte, objasnite. Naravno, intervjuisanima je data mogućnost i otvorenog komentara, tj. prilika da pomenu nešto što smatraju značajnim za ovu tematiku, a što nije obuhvaćeno prethodnim smjernicama za razgovor.

Svi razgovori snimljeni su uz pomoć diktafona, kako bi se izbjeglo zapisivanje po sjećanju. Istraživanje je realizovano u avgustu i septembru 2010. godine. Svjesni smo činjenice da će primijenjena metodologija usloviti i mogućnosti zaključivanja, ali se nadamo da će barem ukazati na dio poteškoća i nedostataka koji se, prema studentskoj percepciji, javljaju na Studijskom programu. Takođe, dobijeni kvalitativni pokazatelji mogu poslužiti i kao osnova za neka kasnija kvantitativna istraživanja.

Opredjeljenje za kvalitativni pristup dijelom proističe i iz reagovanja studenata na popunjavanje anketnog upitnika u proteklim semestrима. Naime, oni često ističu da im pitanja u upitniku nijesu dovoljno jasna, da je ponekad nemoguće odgovoriti (recimo, pitanje o procjeni vremena za učenje), da im nedostaje vrijeme, da ne vide da se stanje mijenja nabolje u situaciji kad iznesu neku ozbiljnu primjedbu i tome slično. Studenti ističu i da nijesu bili dovoljno motivisani s obzirom na to da se anketiranje odvijalo po završetku semestra, što znači da oni nijesu imali neposredne koristi. Takođe, primijećeno je da otvoreni komentari, u onim situacijama u kojima ih anketirani navedu, ponekad ukažu na bitniju pojavu nego svi prethodni kvantitativni pokazatelji.

S obzirom na to da ovo istraživanje predstavlja na određen način evaluaciju nastave, barem spada u taj domen, moramo istaći da *ova evaluacija „ne izriče nikakvu konačnu presudu o tome da li je nastava (dovoljno) dobra ili nije. Ona treba da da informacije koje će stvoriti osnovu od koje će se krenuti u rad na razvoju bolje nastave“* (Handal 2003: 20). Istraživanje je planirano i realizovano na osnovu Halmijeve (2005) *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*.

3. Nastavni plan i programi

Nastavni plan sadrži 60 predmeta koji se izučavaju u toku četiri godine osnovnih akademskih studija. Ambicija Studijskog programa je osposobljavanje učitelja koji će biti spremni da realizuju savremenu nastavu prepunu inovacija i izazova. Dakle, teži se razvoju kurikuluma u kome je u središtu obrazovanja student (nadamo se, i učenje), a ne predavač, i kurikuluma koji prvenstveno odgovara na pitanja: ko uči? za šta uči? i kako uči? (v. Vukasović 2006: 19, 25). S obzirom na činjenicu da je učitelj potencijalno zadužen za realizaciju predmetnih programa (nastavnih sadržaja) iz veoma različitih oblasti nauke i umjetnosti u prva dva ciklusa osnovne škole, jasno je da je pred njim složen posao, koji podrazumijeva veliku svestranost i kompetentnost povodom različitih vaspitno-obrazovnih pitanja.

Studenti ukazuju na poteškoće sa kojima se sreću u toku savladavanja sadržaja različitih (raznorodnih) predmeta:

Problem je veliki to što je plan raznorodan, tako da ima i onih predmeta koje volimo, a i onih koje ne volimo. Imamo predavanja za koja jedva čekamo da ih završimo.

Na prve dvije godine studija, pored predmeta koji postupno vode studente ka korpusu didaktičko-metodičkih, njima matičnih disciplina, predviđeno je slušanje i kurseva čiji su sadržaji predstavljeni koncentrisanim korpusom ključnih znanja iz predmeta koji su prepoznati u nastavnom planu osnovne škole. Takav je slučaj sa: matematikom, maternjim jezikom i književnošću, biologijom, ekologijom, istorijom, geografijom, fizikom, hemijom...

Mišljenje studenata o planu i programima u dobroj mjeri definiše sljedeća izjava:

Nastavni plan je prebukiran⁴. Potrebno je 50% aktuelnih predmeta, jer ima sadržaja koje smatram suvišnim. Možda je u pitanju način na koji profesori daju neku literaturu koja nam je nepotrebna. Imali smo nekih predmeta iz kojih smo slušali predavanja profesora koji je čitao po tri sata dok mi nijesmo učestvovali. Pojedini predmeti su obimni, a često nijesmo imali adekvatnu literaturu. Iz nekih predmeta bio je pravi haos i nije se znala literatura. Mi smo se fokusirali na zapisivanje onoga što nam profesor diktira, mnogo više nego na razmišljanje.

Ili:

Suvišni su u planu: Fizika, Hemija, Istorija. Sadržaja je mnogo, a slušaju se u jednom semestru, tako da je nedovoljno vrijeme. Nešto se i ne stigne predavati, pa onda učimo sami. Imamo još takvih predmeta – sadržaj neusklađen sa vremenom, fondom časova i sl.

⁴ Moramo se zapitati i nije li ponegdje riječ o tzv. konceptu *moj predmet*, koji je u tradicionalnom sistemu obrazovanja bio prilično očigledan, a u vezi sa njim su i pojave *mog udžbenika* i *mog asistenta* (v. Vukasović 2006: 62). Jesmo li te navike barem dijelom iskorijenili?

Studenti iznose mišljenje da su predmeti kojima se obnavlja i sistematizuje znanje iz nekih oblasti koje su izučavane tokom osnovne i srednje škole, zapravo, suvišni.

Jedan broj predmeta koji se sluša na prve dvije godine nije potreban. Riječ je o nekim znanjima iz osnovne i srednje škole koja se proširuju, neka samo ponavljaju. Takvi su: Istorija, Geografija, Soc. kulture⁵. Ja bih smanjila broj predmeta. Mislim da bi bolje bilo smanjiti broj predmeta na 4–5, a njihove sadržaje proširiti, i to bi bilo kvalitetnije. Važno je da imamo bolju literaturu.

Taj problem višestruko je diskutabilan. Sa jedne strane, potpuno je jasno da u sklopu pojedinih predmeta koje će diplomirani učitelji predavati zaista ima pomenutih sadržaja (istorija, biologija, geografija, fizika i hemija u okviru prirode i društva), ali valjalo bi razmisliti i o izjavama studenata koji smatraju da su pomenuti predmeti suvišni i da bi njihovim eliminisanjem preostali predmeti mogli biti prošireni u sadržajnom smislu. Takođe, poređenjem nastavnog plana sa fakultetima iz okruženja nailazimo na rješenja saglasna sa mišljenjem intervjuisanih. Moramo se zapitati nije li u našem slučaju, ipak, riječ o naslagama scientizma (v. Vilotijević 2000a), čiji su dani odavno minuli u savremenim teorijskim razmatranjima didaktičko-metodičkih nauka. Takođe, moguće je i da u okviru pojedinih kurseva dolazi do pretjeranih zahtjeva ili da „predavači nemaju jasan uvid u to ko su zaista njihovi studenti, koja su njihova interesovanja i da li su oni zaista u mogućnosti da savladaju ovako definisane studijske programe“ (Vukasović 2006: 20). Moguć bi bio prigovor da je u konstrukciji nastavnog plana i programa dominirala teorija didaktičkog materijalizma (v. Vilotijević 2000b: 15). To je evidentno iz ovog, ali i iz nekih drugih segmenata razgovora.

U direktnoj vezi sa pomenutim stoji i problematika nedovoljnih prethodnih znanja nekih kandidata prilikom upisa. Naime, bez obzira na činjenicu što svi zainteresovani kandidati imaju prethodno završene srednje škole u četvorogodišnjem trajanju, jedan broj njih ne raspolaže potrebnom količinom znanja iz pojedinih predmeta, pa čak ni iz onih koji su slušani tokom cjelokupnog osnovnog i srednjeg obrazovanja, kakvi su maternji jezik ili matematika. Ako bi u nastavnom planu osnovnih studija bila izostavljena biologija ili istorija, recimo, moglo bi se lako desiti da studije završe kandidati koji nijesu u dovoljnoj mjeri upoznati sa bazičnim sadržajima tih predmeta. Problematika je dodatno opterećena činjenicom da kvalifikacionih i diferencijalnih ispita više nema.

Studenti su saglasni sa sljedećom idejom:

Ja mislim da bi trebalo uvesti test opšte kulture i informisanosti prilikom upisa, da bi profesori imali uvid u to prethodno znanje. Obavezno bih uvela polaganje testa opšte kulture i informisanosti prilikom upisivanja. To je prva moja primjedba. Ima dosta ljudi koji studiraju a da takav test ne bi prošli.

⁵ Taj predmet ne sluša se po novom nastavnom planu. Zamijenjen je predmetom Osnovi sociologije.

Takođe, u toku intervjua ponavljano je da bi bilo od izuzetnog značaja prije upisa provjeriti govorne sposobnosti kandidata, jer je više nego očigledno da budući učitelji moraju, između ostalog, biti dobri govornici, ali i govorni uzori djeci. Jednostavno, ovo je profesija koja podrazumijeva izuzetne karakteristike usmenog i pisanog govora.

4. Odnos teorijskog znanja i praktične primjene

Problem praktične primjene stečenih znanja vječito je interesantan, a dodatno aktuelizovan zahtjevima savremene nastave i redefinisanjem nastavničke uloge. Dovoljno je samo sjetiti se osam nastavničkih kompetencija⁶ definisanih od strane OECD-a, potreba realizacije savremene nastave u kontekstu reformskih procesa, zahtjeva za kontinuiranim profesionalnim razvojem nastavnika na nivou škole i dr., i biće više nego očigledno da je praktični aspekt stečenih znanja nasušna potreba naših studenata.

Na Studijskom programu predviđena je praksa uglavnom kroz realizaciju časova iz metodičke grupe predmeta. Dakle, tek treća i četvrta godina studija omogućavaju studentima direktan kontakt sa učionicom u osnovnoj školi, a ni to nije dovoljno, barem po mišljenju ispitanika. Studenti ističu da bi bilo mnogo bolje da imaju praksu od prve godine, naročito u sklopu predmeta: Uvod u pedagogiju, Teorija vaspitanja, Opšta psihologija itd. Takođe, naglašavaju da bi u tim početnim upoznavanjima sa školskom sredinom valjalo da samo posmatraju, bilježe, prisustvuju roditeljskim sastancima, časovima koje realizuju nastavnici, prate ponašanje djece, vježbaju da komuniciraju sa njima i, eventualno, pripreme i održe neku radionicu o: rješavanju konflikata, radnim navikama, strategijama učenja, odnosima među vršnjacima, odnosima između učenika i nastavnika, čitanju i dr. Sve to očito direktno povezuje njihovo viđenje studiranja sa pragmatizmom i filozofijom bihevizma, koji se prepoznaju u osnovi Bolonjske deklaracije (v. Savićević 2007), a ukazuje i na to da razmišljanje o nastavničkim kompetencijama mora pratiti dalje unapređenje studiranja. Uostalom, regionalno istraživanje o stručnim kompetencijama nastavnika (v. Kleut 2006: 22–23) pokazuje da različite grupe ispitanika (mladi stručnjaci, poslodavci, univerzitetski nastavnici) ističu da je primjena znanja u praksi jedna od pet najvažnijih kompetencija (kod diplomiranih stručnjaka i univerzitetskih nastavnika rangirana je kao najvažnija, a u grupi poslodavaca druga je po redu).

Nijesmo imali nikakve prakse u prvoj godini. Praksa tek možda, pa ne znam, u trećoj godini iz maternjeg jezika. Moguća je praksa i od prve godine. Kroz praksu više iskustva i znanja steknemo, jer teoriju sa prve i druge zaboravimo dok stignemo do treće i četvrte. Ja mislim da bi trebalo uvesti više prakse iz svih

⁶ Kompetencije su: komunikacija na maternjem jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodnim naukama i tehnologiji, digitalna kompetencija (IT i srodne), učiti kako se uči, socijalne i građanske kompetencije, osjećaj inicijative i preduzetništva, kulturološka informisanost i ekspresija.

predmeta. Mislim da ima studenata koji ne znaju da odrede strane svijeta, a slušamo Geografiju. Inače, iz većine predmeta dominira teorija. Bitno je uvesti više prakse. Nijesmo dobrodošli u škole, ali moramo imati više prakse.

Evidentno je da ispitanice uviđaju elementarnu činjenicu da proces zaboravljanja mnogo brže odnosi ona znanja koja nijesmo doveli do višeg stupnja u kognitivnom domenu, znanja koja, dakle, nijesmo primijenili, adekvatno promišljali i evaluirali. Doima se opravdanim njihova tvrdnja da se teorijska znanja koja nijesu i praktično upotrijebljena, brže zaboravljaju. Kako taj problem riješiti?

Voljela bih da su nam profesori (kad smo učili nešto iz psihologije ili pedagogije) ukazivali na to kako postupati u određenim situacijama, jer mislim da smo nedovoljno spremni za praksu.

Konkretizovanje gradiva kroz navođenje situacija i primjera iz prakse, uvjerali smo se tokom istraživanja, ono je što studentima najviše nedostaje. Lako je moguće da su ih predmeti metodičke grupe, koje slušaju tokom treće i četvrte godine studija, i iz kojih su imali najviše prakse i primjera, uvjerali da samo ona znanja koja se neposredno praktično primijene bivaju sačuvana u dugoročnoj memoriji. Jasno, za kvalitetno akademsko obrazovanje neophodan je i određeni fond pažljivo selektovanih znanja iz teorijskog korpusa, no, gdje god je to moguće, potrebno je studentima pomoći u procesima razumijevanja značenja gradiva i refleksije (okvir kritičkog mišljenja je: 1. evokacija, 2. razumijevanje značenja, 3. refleksija) navođenjem primjera koji ilustruju teorijske postavke i elaboracije, ako ne na neki drugi način, a ono barem zahtjevom da studenti samostalno pronađu primjere. Uostalom, jedan od centralnih zaključaka projekta *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvjetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana* (v. Pantić 2008: 138) jeste da je, pored poznavanja predmeta koji će predavati i pedagogije, neophodno studentima pomoći da razviju praktične vještine, kao i stavove i vrijednosti koji leže u osnovi prosvjetne struke. Takođe, studenti pokazuju da se u toku učenja dešava krajnje prirodan proces definisan kao poteškoća u prelazu sa jednog oblika ponašanja na naredni, a nivoi su: prisjećanje, razumijevanje, sposobnost, želja, primjena, mijenjanje (v. Lajt, Koks, Kalkins 2009: 48–72).

Jedna od ideja za prevazilaženje problema koji je uočen kao akutan od strane svih ispitanika jeste uvođenje praktičnog portfolija od prve godine. Naime, odmah nakon upisa moguće bi bilo studentima dodijeliti mentore pod čijom bi budnom pažnjom realizovali školsku praksu, a rezultati rada (posmatranja, analize...) bili bi saopšteni u formi portfolija. S obzirom na to da je riječ isključivo o praktičnom aspektu koji se direktno odnosi na školski rad, za ove aktivnosti ne bi trebalo predviđati časove predavanja niti vježbi, već bi fokus bio na individualnom radu. Naravno, ECTS mora prepoznati dodatno angažovanje studenata.

Uvela bih više prakse, nabavila bolju opremu. Skratila bih obimne predmete koji nam baš nijesu potrebni, a usmjereni su isključivo na razvoj memorije. Za informatiku bi nam trebalo više časova vježbi. Mada sve zavisi od predznanja.

Prethodna se izjava skoro direktno približava onome o čemu se danas govori kao o nastavničkim kompetencijama, a (definicija je iz evropskog Tuning projekta) „kompetencija predstavlja dinamičku kombinaciju znanja, razumevanja, veština, sposobnosti i vrednosti. Podsticanje razvoja ovih kompetencija je predmet obrazovnih programa. Kompetencije se formiraju u raznim nastavnim jedinicama na različitim stupnjevima“ (prema Pantić 2008: 35). Lista kompetencija veoma je bogata, vjerovatno je teško utvrditi konačan spisak. Istraživanje *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana* bavilo se procjenom 39 kompetencija grupisanih u četiri oblasti stručnosti: samokritičnost i profesionalni razvoj; poznavanje predmeta, pedagogija i nastavni program; razumijevanje sistema obrazovanja i doprinos njegovom razvoju; vrijednosti i vaspitanje djece (v. Pantić 2008: 36–37). Pokazalo se da ispitanici sve ponuđene kompetencije smatraju značajnima za posao prosvjetnog radnika, ali i da spisku dodaju nove. Nije to neočekivano ako se ima u vidu da pod kompetencijom možemo podrazumijevati „dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i intelektualnih vještina, te etičkih vrijednosti“ (Leburić i Zec 2008: 45). Interesantno je da se mišljenja studenata koje smo intervjuisali u mnogo čemu podudaraju sa onima u regiji. Naime, rezultati istraživanja takođe kazuju da su ispitanici kao manjkavost svog bazičnog obrazovanja naveli, između ostalog, i: nedostatak praktičnog rada i vježbanja, pretjerano opterećenje teorijskim znanjima, neprilagođenost nastavnih programa praktičnim potrebama; značajne promjene u obrazovnom sistemu nijesu bile predmet univerzitetskog obrazovanja, tako da studenti nijesu bili u toku sa reformama, nijesu obučavani u razvoju socijalnih vještina, osposobljavani za timski rad, samokritičnost i kritičnost (v. Leburić i Zec 2008: 60).

Ne znam koliko je usklađena teorija i praksa. Teorije smo imali dosta za ove četiri godine, a prakse – koliko smo bili spremni da držimo časove. Ja sam na prvom času doživjela šok. Mislim da je prakse malo. Sve to zavisi i različito je od predmeta do predmeta. Iz nekih predmeta smo spremni da sutra držimo nastavu. Svjesni smo da moramo da radimo na sebi, da učimo doživotno. Dobro bi bilo da u školi imamo dobrog mentora, pa makar i da radimo volonterski.

Uporedivost studijskih programa jedan je od ključnih postulata Bolonjske deklaracije. Ta se uporedivost naročito apostrofira ostvarenim kompetencijama i ishodima učenja, a koliko se o tome vodilo računa prilikom kreiranja nastavnih planova i programa, teško je reći. No, sam pojam kompetencija i ishoda učenja često se, uglavnom u pejorativnom smislu, povezuje sa bihaviorizmom i instrumentalnim konceptom, koji je ustanovljen u doba ekonomske globalizacije, pa je, samim tim, veoma opasan za unutrašnje vrijednosti tradicionalnog sistema učenja i obrazovanja (v. Zgaga 2008: 17). Naravno, isključivost i omalovažava-

nje inoviranog termina ne umanjuju njegov značaj u savremenim razmatranjima nastave sa ovog aspekta. Takođe, valja imati na umu da „model kompetencija kao složenih predispozicija nastavnika koje determinišu njegovo ponašanje predstavlja moderan pristup nastavniku za razliku od ranijih pristupa kojima se nastojalo utvrditi poželjne osobine nastavnika“ (Rajović 2008: 27), a isto tako „rasprostranjen je stav da prosvetni radnici ne dobijaju adekvatnu pripremu i da ima prostora za unapređivanje kontinuiranog i inicijalnog obrazovanja prosvetnih radnika“ (Pantić 2008: 31). Naši ispitanici, bez izuzetka, potvrđuju da je „pretežno teorijska priprema u toku inicijalnog obrazovanja nedovoljna za 'nove' veštine potrebne u prosvetnoj praksi“ (Pantić 2008: 31).

Dobro je bilo što smo iz nekih predmeta na trećoj godini prisustvovali časovima. To nam je mnogo koristilo.

Bazične su preporuke da osnovne (*bachelor*) studije moraju: 1. biti relevantne za tržište rada, što znači da studentima nije dovoljno samo dati teorijska znanja i 2. dati studentima dovoljno opštih i stručnih kompetencija koje ih upućuju na naredni nivo studija (v. Vukasović 2006: 73). Jesmo li zanemarili barem jedan od ova dva segmenta?

5. Interdisciplinarnost, scientizam ili pedagogizam? Koncept didaktičko-metodičkih disciplina

Prilikom planiranja strukture grupnog intervjua nijesmo predvidjeli razgovor o pitanju odnosa vaspitanja i obrazovanja, ali su ga studenti istakli kao veoma važan. Problem vaspitanja, opšteprihvaćeno je gledište, izuzetno je marginalizovan u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, a to potencira obraćanje pažnje na ukupno gledanje utemeljenja metodike kao naučne i nastavne discipline. Nekako se, da li zahvaljujući činjenici da fond znanja progresivno raste, promjenama u vrijednosnim sistemima ili nekim drugim faktorima, obrazovanje nameće kao dominantna sveukupnog školskog funkcionisanja. Jasno, pojedini programi (naročito se ovdje misli na osnovnoškolske programe) ističu važnost funkcionalnog domena, ali ispitanici saopštavaju da nijesu oduševljeni time što je vaspitanje, kao najširi okvir u pedagoškom domenu, zanemareno.

Zapostavljeno je vaspitanje, kako u školi, tako i u našem obrazovanju – manje se pažnje poklanja vaspitnom, nego obrazovnom segmentu, uopšte. I za nas je, po našim profesorima, važniji fond znanja nego kako ćemo vaspitavati djecu.

Interesantan je prethodni stav ispitanika. Da li zaista takvu sliku pokazujemo studentima? Čime im to dajemo do znanja? Ipak, mišljenja smo, vaspitanje djece, u najširem smislu te riječi, nikako ne bi smjelo biti zapostavljeno u korist kvantiteta znanja.

Pojedini nastavnici i saradnici koji predaju metodičke predmete malo pažnje poklanjaju vaspitnim efektima održanog časa. Veliki broj studenata i svakodnevne obaveze izvjesno ih u tome ometaju. Takođe, ponekad smo skloni

da neke elemente podrazumijevamo. Ipak, kad je riječ o temeljnim pitanjima naše struke (a vaspitanje svakako spada u taj domen), moramo preći sa implicitne metodike na eksplicitnu metodiku. Neki nastavnici, po riječima studenata, više komentarišu sadržajno-pojmovni korpus nego, na primjer, reakcije studenata na nedisciplinu na času, rad učenika, njihovu saradnju ili takmičenje, odnos prema odgovorima drugih (da li neadekvatno, recimo, reaguju kada drug ili drugarica pogriješi) i dr. Potvrdu ili objašnjenje prethodne tvrdnje nalazimo u komentaru intervjuisane studentkinje:

Iz jednog predmeta nam je časove slušao asistent koji nije metodičar. Bukvalno, svi smo morali pripreme realizovati od A do Š. Komentarisao je na kraju časa hod, oblačenje. On nije gledao kvalitet držanja časa. Morali smo prema pripremi da idemo sve redom – da ne odstupamo od nje – kako je napisano. Ne daj bože da zamijeniš koje pitanje! Morali smo bukvalno da učimo pitanja napamet. Znamo i sami da se u učionici može desiti nešto neočekivano.

Prethodni komentar zahtijeva veliku ozbiljnost. Znamo da smo, bez obzira na to što radimo sa odraslim osobama, i dalje, kao nastavnici, njihovi uzori i modeli ponašanja na koje će se oni ugledati. Socijalne teorije učenja veoma su to detaljno i plastično obrazložile. Ukoliko mi zahtijevamo samo puko mehaničko memorisanje pisane pripreme za čas i ne pokazujemo i time da je nastava živ i promjenljiv, dinamičan proces, koji nikako ne smijemo kruto šablonizovati, tada onima koje pripremamo da postanu nastavnici, u najmanju ruku, dajemo potpuno pogrešnu informaciju o nastavničkom poslu. Nastavnik, naime, mora biti spreman da prihvati izmjene u nastavi, da adekvatno reaguje na ono što se dešava u učionici (recimo, pad interesovanja, nedostatak pažnje, tihi razgovor među učenicima itd.), a potpuno je očigledno da se mnogi od tih elemenata ne daju predvidjeti. Nastavnička vještina nikako nije sadržana u krutom i rigidnom algoritmiziranju procesa učenja i nastave, već, naprotiv, u pravovremenom reagovanju na učenička pitanja, potrebe, interesovanja...

Jasno je i da nijesu svi univerzitetski nastavnici podjednako metodički osposobljeni, ali moramo imati na umu da „kao što je prirodno konsultovati stručnu literaturu da bi se pronašlo ono što je potrebno za sopstveni naučni rad i usvajanje stručnog znanja, tako bi trebalo da bude podjednako prirodno konsultovati literaturu da bi se našli odgovori na pedagoška pitanja koja postavljamo u vezi sa sopstvenom nastavom, a naročito u vezi sa evaluacijom nastave“ (Handal 2003: 127–128). Takođe, univerzitetski se nastavnici danas susreću sa čitavim nizom profesionalnih izazova, kao što su: rastući broj studenata u učionicama (masovnost visokog obrazovanja), diverzitet njihovih prethodnih znanja, iskustava, potreba i očekivanja, izmjene u kurikulumima koje moraju da sadrže usmjerenost ka novim globalnim kompetencijama, zahtjev za upotrebom savremene obrazovne tehnologije (uključujući elektronsko učenje i učenje na daljinu), promjenu koncepcije razmišljanja – od poučavanja ka učenju, od predaje znanja ka nezavisnosti procesa učenja u okviru koga studenti razvijaju sposobnosti da otkrivaju i rekonstruišu znanje samostalno (v. Lajt, Koks, Kal-

kins 2009). Svi ovi, a i mnogi drugi faktori savremene univerzitetske nastave pažnju nam skreću na neizbježnost bavljenja pedagoškom i didaktičko-metodičkom osnovom našeg rada.

U toku realizovanja ispitnih časova česta je pojava da studenti, na samom početku obučavanja, ne prate dinamiku dešavanja u odjeljenju – oni, naime, postupaju po pripremljenom scenariju uopšte se ne osvrćući na to što djeca, na primjer, pokazuju sasvim drugačiju sliku od predviđene (navode neočekivane primjere i postavljaju pitanja, povezuju gradivo sa nekim iskustvenim situacijama, međusobno se koškaju, pretjerano komešaju – što je potpuno jasan pokazatelj nezainteresovanosti – ponekad i nemilosrdno, kako to samo vršnjaci znaju, nasmiju drugu ili drugarici itd.). Tek kada studenti shvate da su zapravo u učionici sa ciljem da sve to čuju, vide, registruju i adekvatno reaguju na živi proces učenja u interakciji, njihovi časovi postaju uspješniji i u vaspitnom, a i u obrazovnom smislu.

Očekivanja pojedinih studenata nijesu ispunjena u potpunosti. Oni, takođe, veoma jasno diferenciraju rad pojedinih profesora.

Očekivala sam više, recimo da prisustvujemo roditeljskim sastancima, da pridemo svakom djetetu. Od nekih profesora sam naučila više, od nekih manje. Neki profesori su bili tu samo da ispredaju tu lekciju. Nijesu nešto mnogo vodili računa šta dalje – kako mi to razumijemo i sl. Neki jesu, i svaka im čast na tome.

Interesantan je dio prethodnog odgovora. *Neki profesori su bili tu samo da ispredaju tu lekciju.* Očigledno je da, bez obzira na to što je riječ o odraslim učenicima, ipak su njihova očekivanja od nastavnika znatna i nije im dovoljno dobro organizovano i jasno predavanje. Oni bi željeli neposredniju komunikaciju, navođenje primjera za konkretne nastavne situacije. Očigledno, nastavnik kao predavač, i to dobar predavač, nije jedina uloga i nije ono čime se studenti zadovoljavaju u potpunosti. Evidentno je i usmjerenje nastave na predavača, uprkos činjenici da je ta koncepcija potpuno ustupila mjesto orijentaciji na studenta, a naročito na učenje u teorijskim i empirijskim proučavanjima ovog problema (v. Lajt, Koks, Kalkins 2009: 29).

6. Realizacija nastave

Kvalitet nastave pojedinih predmeta studenti ne vrednuju jednako. Po njihovim riječima:

Imali smo svih vrsta predavanja, i tradicionalnih i modernih. Bilo je i onih na kojima nijesmo pričali ništa vezano za taj predmet nego „totalno nešto deseto“, a bilo je i onih gdje smo mogli stvarno dosta da naučimo.

Nije dobro ako se prethodna izjava odnosi čak i na samo jedan predmet, a pogotovo ako ih je bilo više koncipiranih, posebno tematski, na prethodno opisani način. Takvim manifestacijama zaista bi bilo nužno naročito posvetiti

pažnju u formulisanju osnovnih postavki kontrole kvaliteta na Univerzitetu. Nikako se ne bi smjelo desiti da se na predavanjima govori *o nečem desetom*. No, važi i da se neki studenti „drže tradicionalnog shvatanja o tome da je nastava u kojoj se samo prenose znanja ipak najbolja. U tom slučaju bi nastavnici čija je nastava problemski orijentisana i takva da aktivira studente dobili loše rezultate evaluacije“ (Handal 2003: 38). U takvoj situaciji, nastavnik ne mora obavezno da mijenja način rada, ali bi trebalo da to dodatno objasni studentima.

Takođe, i naredna izjava zaslužuje detaljniju analizu:

Važno bi bilo da saradnja između profesora i asistenata bude bolja. Dešava se da profesor predaje jedno, a asistent nešto drugo. Uglavnom, to su dvije neke priče koje idu paralelno, nijesu povezane. Ima i primjera gdje jesu, naravno.

Nepovezanost predavanja i vježbi apsolutno je neprihvatljiva pojava u nastavi. Koncept fonda časova potpuno je nedvosmislen – nakon održanih predavanja, zadatak je vježbi da studentima omoguće da stečena teorijska znanja detaljnije upoznaju kroz različita analitičko-sintetička vježbanja, vrednovanje i, prvenstveno, primjenu na konkretnim uslovima. Možda je to upravo jedan od razloga zbog kojih studenti ističu da nijesu imali dovoljno praktične nastave. Nedopustivo je da predavanja i vježbe budu *dvije nepovezane priče*. Naročito to važi za nastavu poslije uvođenja Bolonjske deklaracije, s obzirom na to da proces akreditacije ustanove visokog obrazovanja podrazumijeva preciznu izradu kurikuluma – toliko detaljnu da se početkom studijske godine tačno zna raspored nastavne građe, tj. sadržaja. Nastavnici i saradnici imaju predmetne programe koji nikako nijesu različiti, niti predstavljaju *dvije priče*. Autonomija se ne bi smjela odnositi na izmjenu ciljnog i sadržinskog dijela programa, već je njen domen prvenstveno u planiranju, realizaciji i vrednovanju drugih segmenata nastave: nastavnih metoda, metodskih postupaka i oblika rada, oblika vježbanja putem domaćih zadataka, izbora tema za izradu eseja i seminarskih radova, formi vrednovanja znanja itd.

Takođe, ima i primjera gdje:

Vježbe nijesu baš redovno držane.

Što se tiče rasporeda predavanja i vježbi u toku jedne sedmice, moramo razmisliti i o sljedećem mišljenju studentkinje, sa kojom se slažu svi intervjuisani:

Dobro bi bilo da poslije predavanja (odmah) bude čas vježbi. Nekako se i zaboravi ono što je rađeno na predavanjima do vježbi, ne uči svako redovno i tome sl.

Odgovor je detaljno obrazložen i zaista bi, kad god je to moguće, trebalo uvažiti navedenu sugestiju. Ništa nije prirodnije od zahtjeva za kontinuitetom i povezanošću u procesu učenja – ako odmah nakon odslušanog predavanja (barem u toku istog ili narednog dana) studenti imaju vježbe, jasno je da će to pozitivno uticati na razumijevanje i memorisanje gradiva – teorijska predavanja

su im još uvijek svježja u sjećanju, a dodatnim vježbanjem odmah razmišljaju o aplikativnoj vrijednosti, čime trajnije zadržavaju znanje u dugoročnoj memoriji.

Studenti, generalno, nijesu oduševljeni predavanjima *ex cathedra*, a posebno onima na kojima je njihova osnovna aktivnost zapisivanje onoga što im nastavnik diktira (iz sveske, sa grafofolije ili sa *PowerPoint* prezentacije).

Nekad je dobro ponešto i zapisati. Ne bi trebalo da zapisujemo cijelu lekciju, jer je naporno, a ne naučimo iz toga nešto. Bolje bi bilo da ima nekih konkretnih primjera u sklopu teorije – to se bolje pamti. Ima više obimnih predmeta koje samo ispredaju. Iz nekih predmeta smo imali baš dobre vježbe – podsticani smo da razgovaramo, razmišljamo i sl., ali i ima i u nama problema – neki su navikli da ne govore, plaše se, iako znaju tačan odgovor, često čute.

Studenti su mišljenja da je ipak dobro ponešto zapisati – teze i ključne pojmove, eventualno važne definicije, kako bi u toku samostalnog rada imali smjernice za učenje. Ako je riječ o zapisivanju čitavih lekcija, onda njihov stav i nije tako pozitivan. Smatraju, naime, da tako ništa ne nauče na predavanjima.

Nevjerovatno zvuči da i danas, nakon toliko reformi vaspitno-obrazovnog procesa, istraživanja efikasnosti nastave, velikih riječi o preusmjeravanju nastave sa pamćenja na mišljenje, sa predavanja znanja na usvajanje znanja, sa pedagogije poučavanja na pedagogiju učenja, sa prenosa gotovih znanja na samostalnu misaonu konstrukciju vlastitog sistema znanja i tome sl., i dalje u učionicama možemo čuti diktiranje. Da li je riječ o tome da pojedini nastavnici smatraju da time olakšavaju studentima spremanje ispita ili je nešto drugo u pitanju, teško je reći.

Za veliki broj predmeta koji se izučavaju zaista ne postoji adekvatan udžbenik – nastavnici koriste raznovrsnu literaturu za predavanja i moguće je da tim načinom rada žele biti sigurni da su studenti zabilježili sve ključne elemente sadržaja. No, jasno je da takav metod predavanja možemo opravdati još u jednom kratkom periodu – dok se ne stvore uslovi za izradu i publikovanje udžbenika. Takođe, takvim načinom rada nastavnici ponekad pokazuju da ne poznaju suštinu pojma nastavnica metoda, pod kojim podrazumijevamo „naučno verifikovan način na koji učenici, pod rukovodstvom nastavnika, u nastavnom procesu, stiču znanja, veštine i navike, primenjuju ih u praksi, razvijaju svoje psihofizičke sposobnosti i interesovanja“ (Vilotijević 2000b: 209). Takođe, nema jedne univerzalne metode koja bi savršeno odgovarala svim nastavnim situacijama. Metodski pluralitet je neizbježan u dobro organizovanoj nastavi.

Izvođenje nastave (predavanja i vježbi) na Studijskom programu za obrazovanje učitelja zaista je delikatan zadatak. Pored toga što studentima prezentujemo određeni sadržaj, očekuje se da im ponudimo i adekvatan metodički model poučavanja i učenja. Dakle, pored sadržine predavanja, moramo mnogo računati povesti i o formi. S obzirom na to da se pripremaju za nastavnike, našim je studentima teorijska podloga metodičke grupe predmeta u mnogo čemu poznata (učili su o nastavnim metodama i postupcima, vrstama nastave, kooperativnom i interaktivnom učenju, nastavnim sredstvima i pomagalima, ciljevima i

zadacima, upotrebi udžbenika i priručnika, njihovoj didaktičko-metodičkoj oblikovanosti itd.). Veoma bi značajno bilo da se nakon obrade (predavanja i vježbanja) određenog sadržaja prodiskutuje s njima i način rada – recimo, zašto je bila važna diskusija o nekom problemu, kad je nastavnik objašnjavao, a kad su studenti navodili primjere ili postavljali pitanja, na koji je način dobijena povratna informacija i tome sl. Specifičnost poziva izaziva potrebu i za drugačijim, savremenijim i raznovrsnijim didaktičko-metodičkim pristupom nastavi.

Poseban je problem, po mišljenju intervjuisanih, to što se ponekad dešava da im nastavnici predaju o savremenim nastavnim paradigmatama, a sami pri tome imaju tradicionalistički pristup. Takav nesklad između sadržaja i načina njegovog prezentovanja može u ogromnoj mjeri obeshrabriti studente, pomalo ih i zbuniti, pa i razočarati. Deklarativna usmjerenost na moderne metodičke sisteme očigledno nije dovoljna – sve savremene postulate moramo i primijeniti ako želimo da ih studenti zaista shvate, usvoje i primijene u svom radu.

Pojedinci ističu da veoma jasno prepoznaju vrijednost grupnog oblika rada u učionici, kooperativnog učenja, interakcije učenik – učenik i učenik – nastavnik.

Lijepo je da se na vježbama radi u grupama – dodijeli se neki zajednički zadatak i svi rade.

Ponekad su predavanja bila organizovana na sljedeći način:

Neki organizuju predavanja tako da samo pišemo, tako nam prolazi vrijeme. Iz jednog predmeta smo prepisivali sa grafofolije. Svako je pitanje na testu bilo tipa dopunjavanja – sve moramo po redu da napišemo, to je bukvalno bubanje – ne može da se preskoči nijedna stavka. Ali, nijesmo ništa ni razumjeli. Samo smo, eto, čitali i učili napamet.

Tako koncipiran rad potpuno je neprihvatljiv u savremenoj nastavi. Svrha univerzitetske nastave nikako ne bi smjela biti usmjerena ka vježbanju prepisivanja i memorije. Studenti se, potpuno opravdano, pitaju zašto su uopšte u obavezi da prisustvuju takvim nastavnim situacijama. Prevođenje sadržaja predmeta u sistem teza koje se doslovno memorišu i reprodukuju u učenoj formi sasvim je nekompatibilan sa bilo kojom savremenom teorijom učenja i nastave. Obično se smatra da studenti, kada vrednuju nastavu, „porede svoja uočavanja sa normama ili standardima o tome kakva bi nastava trebalo da bude, a koje imaju kao skup ranijih predstava“ (Handal 2003: 110). U slučaju studenata sa kojima se razgovaralo bitno je istaći da *skupu ranijih predstava* moramo dodati i sistematizovana naučna znanja o nastavi koja su usvojili u toku studija, bilo u toku formalne nastave, bilo samostalnim radom i proučavanjem literature, tako da su u velikoj mjeri osposobljeni da stručno komentarišu uočene nedostatke.

Studenti su komentarisali i neke psihološke karakteristike uspješnog rada u nastavi. Jasno izriču da im nikako ne odgovara situacija kad imaju po tri sata predavanja, bez pauze. Njihova pažnja slabi bez obzira na to o kom se predmetu i sadržaju radi. O tome bi problemu valjalo dodatno razmisliti kad se kreiraju ra-

sporedi, a i svaki bi nastavnik mogao reagovati prilikom uočavanja pada pažnje i koncentracije. Uostalom, postoji i čitav niz tehnika koje se primjenjuju u takvim situacijama, doduše više u sklopu neformalnog obrazovanja, ali bi i formalna edukacija mogla uvažiti neke od njih kako bi efikasnost rada bila povećana.

Dešavalo se da imamo po tri sata predavanja, bez pauze, nama koncentracija pada, a profesor priča i priča. Ne znam ko može da izdrži da sluša tri sata.

Prethodno opisana predavanja tipičan su primjer *ex cathedra* (doslovno – predavanja sa stolice i to one koja se smatra nepogrešivom).

Prilično smo opterećeni na četvrtoj godini – ima i dosta časova, pa smo po cio dan u školi.

Inače, nastavni plan skoro za svaki semestar predviđa po 26 časova direktnog rada u nastavi, ako tome dodamo i vrijeme za samostalan rad studenata koje se uglavnom računa tako da na jedan čas kontakt nastave dođe 1,5 čas samostalnog rada, jednostavno bismo utvrdili da vrijeme predviđeno za učenje značajno prevazilazi gornju granicu od 40 časova sedmičnog fonda.

Poseban problem, po izjavama studenata, predstavlja insistiranje nekih nastavnika da studenti obavezno moraju kupiti knjige koje im oni nude:

Mi nijesmo u obavezi da kupujemo knjige. Ali, dešavalo se da profesor zatvori vrata i kaže: „Uzmite knjige“, i mi, normalno, taj novac moramo donijeti. Nemam ništa protiv da učim iz knjige koju je profesor predložio, ali nekad je stvarno preskupa. A u nekim knjigama pronalazimo i naše radove.

Bolonjski koncept podrazumijeva obavezno prisustvo nastavi. Naravno, i prethodni sistem je predviđao prisustvo studenata predavanjima i vježbama, ali je u novim programima prisustvo postalo dodatno obavezujuće (spada u obaveze studenata bez čijeg se izvršavanja ne može izaći na ispit) i vrednovano je (uz aktivno učešće u radu) određenim brojem poena u sklopu svakog predmeta.

Obavezati studente da prisustuju nastavi sa jedne je strane skoro neophodno, jer kvalitetno organizovana i realizovana nastava pomaže mnogo u razumijevanju gradiva, no, sa druge strane, time koristimo metode spoljašnjeg uticaja na volju studenta. Idealno bi stanje bilo da je nastava takva da većina studenata (*svi* je klasična asimptotična težnja) svojevolljno dolazi na nastavu uz punu svijest o važnosti predavanja i vježbi. Ali, u situacijama u kojima nastava nije obavezna, „dešava se da studenti *glasaju nogama* i izostaju ako smatraju da nemaju dovoljno koristi od nastave“ (Handal 2003: 105).

Odgovornost za prisustvo nastavi jednim je dijelom studentska (lakše je, ponekad, to vrijeme provesti u nekim drugim zabavnijim aktivnostima, studenti s vremena na vrijeme pokazuju i inertnost, nezainteresovanost, teže da što lakše, uz minimum napora polože predviđene ispite...), ali je drugi dio u rukama nastavnika – da bi studenti poželjeli da redovno prisustvuju nastavi, jasno je, predavanja bi zaista morala biti mnogo interesantnija. Stoga, mišljenja smo da intrinzička motivacija mora biti naš dugoročni nastavnički cilj, a do

tada, dok god su spoljašnje metode na djelu, situacija izgleda onako kako nam je opisala jedna studentkinja:

Studenti jedino pohađaju ako je profesor toliko strog – dâ tri minusa i ne može dalje. Neki dolaze samo na kolokvijum. Mislim da bi trebalo da se zapisuju, pa bi dolazili češće. Neki dolaze, ali, eto, samo čisto da bi roditeljima ugodili ili... Neko nema navike. Stvar je uvijek u pojedincu. Neki samo uzimaju sveske od najboljih i uče samo za prolaz.

Ili, još eksplicitnije:

Studente morate primorati da dolaze na nastavu, prozivanjem i zapisivanjem.

7. Zadaci za samostalan rad studenata

Bolonjska deklaracija uvela je i novinu koja se tiče izrade i vrednovanja domaćih zadataka, seminarskih radova i eseja. Svaki predmetni katalog sadrži i izvjestan broj takvih zadataka, kao i maksimalan broj poena koji se njihovom izradom mogu steći. Svrha te inovacije prvenstveno je u tome da se studenti usmjere ka kontinuiranom radu i učenju, nauče da samostalno upotrebljavaju literaturu i izvore, da se upute u osnove metodologije istraživanja, uvide različite mogućnosti strukturisanja rada, način navođenja citiranih i parafraziranih bibliografskih jedinica, ponekad i da samostalno izlože (prezentuju) rad pred grupom itd.

Imali smo eseje i dosta domaćih koji su prepisivani. Nijesu bili produktivni, nijesu analizirani na času – šta valja, šta ne valja. Nekako to je bilo – napiši domaći, dobij bodove i gotovo, nijesmo ništa mogli naučiti iz toga. Zanimljivi bi nam bili domaći: neka istraživanja u školi (da posmatramo čas, prisustvujemo roditeljskom sastanku, idemo kod pedagoga, učitelja), ali je za to potrebno i više vremena.

I pored toga što je sasvim očigledno da je svrha domaćih zadataka krajnje opravdana, i da je u pitanju kvalitativni iskorak u odnosu na tradicionalnu osnovu, velika se dilema nameće u vezi sa objektivnim uslovima realizacije ovih radova. Na pojedinim godinama veliki je broj studenata (40–60), a neke predmete sluša i više kandidata. Kako onda u raspoloživom vremenu (12 sedmica predviđenih za obradu gradiva, dvije za provjeru znanja) postaviti, voditi i usmjeravati, te vrednovati toliki broj samostalnih studentskih radova? Dobrom organizacijom i preciznim planiranjem vremenskog okvira rada, svakako je moguće izbjeći gomilanje posla, ali i dalje je jasno da je za kvalitetnu izradu tih radova i njihovo pravovremeno i temeljno kontrolisanje, pregledanje, praćenje i vrednovanje potrebno zaista mnogo vremena i truda, kako studenata, tako i profesora i saradnika.

Koliko se onda, s obzirom na navedene i druge poteškoće (recimo, čest nedostatak adekvatne savremene literature) ti zadaci mogu formulisati u smjeru

produktivnog rada? Studenti ističu da se ti radovi, stoga, počesto prepisuju, čime njihovo zadavanje postaje kontraproduktivno.

Još je jedna pojava posebno istaknuta u toku razgovora, a najbolje je opisuje naredna izjava:

Iz nekih predmeta dešavalo se da profesor zada seminarski i morali smo da kupimo knjigu da bismo uradili taj seminarski jer drugačije nikako nijesmo mogli.

Očigledno je da pored već pominjanog koncepta *moj predmet*, prepoznamo postojećim i sindrom *mog udžbenika*, što otvara ogroman prostor za korupciju, a „postojanje *mog udžbenika* može umnogome obesmisлити predavanja ili vežbe jer nije retka pojava da profesor koji ima *svoj predmet* predavanja drži tako što čita iz *svog udžbenika*“ (Vukasović 2006: 65).

Nastava je, po mišljenju ispitanika, mnogo više imala reproduktivni nego produktivni karakter (60% : 40%).

U ukupnom skor, procjena je ispitanika, nastava je u većem procentu imala reproduktivni nego produktivni karakter. To je zaista zabrinjavajuća slika, pa čak i ako nije potpuno precizna, moramo razmišljati o problema da naši studenti imaju takav utisak. Mada, njihovo se mišljenje u dobroj mjeri poklapa sa ranijim srodnim istraživanjima u zemljama regiona, gdje se uglavnom testira „ograničen skup stečenih kompetencija (ako uopšte testira bilo šta osim sposobnost memorisanja i reprodukcije gradiva)“ (Vukasović 2006: 22).

8. Kolokvijumi i završni ispiti. Učenje za znanje ili za ocjenu?

Što se tiče načina, tehnika i strategija učenja, studenti ističu sljedeće:

Neki od nas ne znaju kako bi trebalo učiti da bi znanje trajalo. Učimo onako kako profesor traži da se uči – nekad je to i od tačke do tačke. Inače se trudimo da učimo s razumijevanjem.

Tradicionalno gledanje na učenje – u prethodno opisanom smislu – jasno je, ne bi smjelo odlikovati savremene univerzitetske učionice. Učenje *kako profesor traži* trebalo bi da bude usmjereno ka dubljem razumijevanju sadržaja, kritičkom vrednovanju, analitičko-sintetičkom razmatranju, diskusiji o mogućnostima primjene, no, izgleda da to nije uvijek slučaj. Potpuno je obeshrabrujuće da postoje i oni zahtjevi da se uči od tačke do tačke – tj. mehanički i napamet. Potpuno je suvišno komentarisati takve zahtjeve nakon čitavog niza istraživanja u domenu pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih nauka. Transfer je svrha postojanja škole – davno je utvrđeno da ni teorija formalne ni teorija materijalne discipline ne odgovaraju prirodi mogućnosti pozitivnog prenosa stečenih znanja u nove uslove i situacije.

U direktnoj vezi sa studentskim opredjeljenjem – znanje ili ocjena (možda samo *prolaz*) stoji problem prepisivanja, čija se aktuelizacija nekako naročito povezuje sa Bolonjskom deklaracijom, ili, preciznije, sa pismenim provjerama znanja. To je nešto o čemu se mnogo priča i među studentima i među nastavnicima, ali se, nekako, malo ko usuđuje da javno kaže nešto o tome.

Prvi je fenomen u vezi sa prepisivanjem veoma zabrinjavajući – riječ je, naravno, o svijesti, savjesti i odgovornosti onih koji to rade. Riječ je o odraslim učenicima, zrelim ličnostima, koje su odabrale buduće zanimanje i za njega se pripremaju visokoškolskim obrazovanjem. Kako je onda moguće da im je prepisivanje osnovni izvor dolaženja do poena i ocjena? Da li je moguće da vjeruju da im se takvo ponašanje nikad u životu neće vratiti poput nemilosrdnog bumeranga? I dalje, koji im to društveni pokazatelji omogućavaju i dozvoljavaju da imaju takvu sliku o važnosti i vrijednosti znanja? Jesu li u pitanju osnovnoškolske i srednjoškolske navike? Pitanja, naravno, možemo postavljati i postavljati, ali je najvjerojatnije da je čitav spektar okolnosti doprinio tome da pojedinci na takav način stiču ocjene iz nekih predmeta. Takođe, moramo imati na umu i da „stav studenata prema učenju umnogome odslikava stav njihovog predavača prema predavanju“ (Vukasović 2006: 98). A kako intervjuisani studenti vide ovu problematiku, veoma upečatljivo saznajemo iz sljedeće izjave:

Toga je uvijek bilo i uvijek će biti. Neko se tako rodi. Neko nauči u srednjoj, neko u osnovnoj školi. Neko je toliko fenomenalan, prosto da mu se zadivite i kažete: „Svaka čast!“ Dolazi se ponekad i na završni ispit sa slušalicama.

Naravno, nijesu svi studenti u stanju da se tako ponašaju. Neki su potpuno svjesni da je znanje ono po što su došli na studije. Njima, naravno, smeta to što nekima prepisivanje prolazi. Ipak, ne dešava se da reaguju i da na krivca ukažu profesoru ili saradniku. Ponekad se desi da pokušaju sami da riješe problem, ali to može izgledati kao u sljedećem primjeru:

Ako bih nekoga opomenula u vezi sa tim, samo bi mi rekao: „Ti mene da učiš, ti meni da govoriš šta ću ja, ja završavam na svoj način, ti završavaj na svoj“. Taj i takav, šta god da radi u životu, sigurno će uvijek da nađe lakši način. Vjerujte da će uraditi jednako dobro kao i onaj što uči. Možda će nekad i kiksati, ali idemo dalje.

Ili:

Jednom sam se posvađala sa prepisivačicom, rekla sam da ću donijeti kasetofon, pa neka šušti. To je pitanje poštovanja i morala – prvo prema sebi, pa dalje. To su neki donijeli iz osnovne škole. Ja vjerujem da se oni neće zadovoljiti da budu učiteljice. Težiće nekim većim položajima, tako da... Sigurna sam, zato što u svakoj generaciji oni osrednji doguraju do položaja. Nadamo se da će doći vrijeme da se znanje cijeni.

Prilično je zabrinjavajuća prethodna izjava ispitanika ako se ima u vidu da je riječ o veoma mladim osobama – nevjerovatna je slika vrijednosti koju pretpostavljaju u društvu. Kako pojava prepisivanja djeluje na one koji vrijedno rade, nije teško zamisliti.

Uvijek smo mi među sobom znali ko to radi. Kad smo učili, nama pada motivacija, tako da dođemo kući neraspoloženi, nervozni, ali protiv toga nijesmo mogli, ne možemo nekome oduzeti to.

Skoro da su respondenti ubijedeni da neko ima pravo na prepisivanje (*ne možemo nekome oduzeti to*), a to što njihovo učenje i rad ponekad budu i zasijenjeni navodnim znanjem onoga ko koristi tehnička pomagala, veoma im, jasno je, smeta, obeshrabruje ih i demotiviše.

Profesor čuje da student od tačke do tačke sve kaže i njemu to nije sumnjivo. Ne znam da li je moguće da neko osvoji 102 poena (dva gratis) zato što je sve uradio od tačke do tačke, bez greške. Dok neko ko je učio radi test, šuškanje „puškica“ mu toliko smeta da ne može da se koncentriše, ali ipak ne možemo da odamo jedni druge, to nikako. Ipak je to neko vaspitanje.

Koliko su profesori zaista upoznati sa načinom polaganja ispita od strane pojedinih studenata, teško je reći, a studenti se pitaju:

Da li se to zna između profesora, da li vi možete tu nešto da učinite?

Intervjuisani ističu i da prepisivanje nije jednako prisutno s obzirom na vrstu i tip testa ili kolokvijuma. Potpuno je jasno da se ne može putem *bubica* jednako uspješno polagati kolokvijum koji sadrži tri pitanja esej tipa ili NZOT, koji je koncipiran od različitih vrsta pitanja. Studenti uviđaju i da bi pitanja problemskog tipa ili ona kojima se traži upoređivanje, povezivanje različitih djelova gradiva u mnogo čemu pomoglo u sprečavanju prepisivanja, a, sa druge strane, i uopšte kvalitetnijem usvajanju znanja.

Prepisivanje zavisi i od vrste kolokvijuma, tj. pitanja. Na primjer, kad bi bila pitanja koja navode studente na razmišljanje, da ne može neko da im šapne... Dobro bi bilo da su pitanja koja povezuju različite dijelove gradiva. Najteže je sa esejskim, tipa da se podnaslov i svi prepisuju. Testovi su bolji nego esejska pitanja. Ali najbolja su problemska pitanja, o kojima treba da se razmišlja.

U suštini, studentima se dopada izrada kolokvijuma u toku nastave. Svjesni su da je to jedan od faktora koji obezbjeđuje kontinuitet u njihovom radu i olakšava im savladavanje cjelokupnog gradiva; takođe i povratna informacija o uspjehu u učenju, koja se rezultatima kolokvijuma i testova saopštava studentima, jedan je od psiholoških faktora uspješnog učenja (poznavanje rezultata rada kao faktor). Generalno, dobro je imati kolokvijume, ali takve koji će zaista objektivno vrednovati znanje pojedinaca, a ne one koji bi nekima omogućili da na lakši način dođu do nezasluzenih bodova.

Iz nekih predmeta je, ako se dobro uradi kolokvijum, lakše spremiti ispit. Kod nekih to nema veze. Dobro je što imamo kolokvijume jer nas to tjera da učimo redovnije. Lakše je kasnije. Nekako, ako imamo kolokvijume, ipak učimo za te kolokvijume. Ako ih nemamo, onda je teže.

Pomalo je iznenađujuće da kod nekih predmeta izrada kolokvijuma *nema veze* sa konačnim polaganjem ispita. Izgleda da ipak veliki broj predavača „ne poznaje praksu kontinuiranog ocenjivanja“ (Vukasović 2006: 66). Ponekad studenti nijesu dovoljno obaviješteni o načinu polaganja kolokvijuma i završnog ispita i o gradivu koje je obuhvaćeno jednim i drugim vidom polaganja. Nekad

su studenti uvjereni da bi kolokvijalno polaganje trebalo da znači parcijalizaciju ispita, tj. da ono gradivo koje su polagali putem kolokvijuma ne bi trebalo da se nađe na završnom ispitu. To, jasno je, nije tako. Završnim ispitom obuhvata se cjelokupan sadržaj predmeta, a svrha kolokvijalnog polaganja jeste u tome da studenti uče redovno, da pravovremeno dobiju povratnu informaciju o tome koliko su uspješno savladali pređeno gradivo, i, naravno, kolokvijumi im omogućavaju da steknu značajan broj poena u toku nastave, dakle, prije završnog ispita. Da ne bi dolazilo do nesporazuma, takve je informacije studentima neophodno saopštiti na prvom času – prilikom predstavljanja predmetnog programa i upoznavanja sa načinom rada, polaganjem ispita, pravima i obavezama i tome slično.

Polaganje nekih završnih ispita organizuje se u usmenoj, a nekih u pisanoj formi. Jasno je da ovdje nema mogućnosti uniformnog ispitivanja, sadržaji predmeta veoma su raznovrsni i način provjere znanja ne može biti identičan (recimo – predmeti Vokalno-instrumentalna nastava ili Fizičko vaspitanje sa vježbama podrazumijevaju i vrednovanje postignute vještine, što je slučaj i sa svim predmetima metodičke grupe), ali je veoma bitno imati stalno na umu sljedeće:

Nijesam za pismeni završni ispit. Može se tako i prepisivati. Nijesmo voljeli esej-ska (tipa podnaslov) pitanja. Kad je problematična literatura, i ostalo je problematično – kako će da izgleda kolokvijum i ispit. Programe smo redovno dobijali i svaki program sadrži spisak literature, ali profesor obično dâ samo jednu knjigu ili skriptu. Na završnom usmenom, profesori postavljaju i potpitanja.

Studenti ističu da bi im bilo mnogo lakše da je drugi kolokvijum nešto ranije nego što je to sada slučaj. Malo je vremena do završnog ispita, pa je pažnja uglavnom usmjerena ka dijelu gradiva slušanom u drugom dijelu semestra, a malo vremena ostaje za obnavljanje onoga što je ranije učeno i spremno kao gradivo za prvi kolokvijum.

Problematično je to što je drugi kolokvijum malo prije završnog ispita. Bolje bi bilo da ima malo više vremena da se sprema ti završni. Bolje je usmeno polaganje. Obavezno bi bilo da na završnom ima i potpitanja da bi se provjerilo i razumijevanje, a i spriječilo polaganje pomoću slušalica.

Podrazumijeva se da studenti dobiju pravovremene i detaljne povratne informacije o rezultatima svoga rada kako na kolokvijumu, tako i na završnom ispitu. Takođe, očekuje se i da nastavnici ukažu na tipične greške, daju studentima sugestije i objašnjenja u vezi sa onim pitanjima na koja nijesu zadovoljavajuće odgovorili. Takođe, jasno je da ocjena mora biti na vrijeme saopštena i nikako se ne bi smjelo desiti ništa od sljedećeg:

Imali smo primjedbi nekad na broj poena na testu znanja. Nekad nijesmo imali pravo da uzimamo kolokvijume da pogledamo. Ne znamo za neke ni kako su ni da li su ocjenjivali. Ali, dešavalo se da zaključni četiri ocjene i poslije dâ neki popravni i kaže: „Položio si“, a kasnije odeš u studentsku i vidiš da je dao F. To stvarno nije bilo u redu. Dešavalo se da se uradi svako pitanje, ali dobiješ neki minimum.

Kako komentarisati prethodnu izjavu? Je li uopšte moguće da bilo ko reaguje na takav način – da pruža mogućnost studentima da vjeruju kako se njihovi radovi ne pregledaju ili ko zna kako pregledaju. Ponekad, jasno je, i studenti imaju pogrešnu sliku o svom znanju, ali da bi ta slika u cilju usmjeravanja na pravilno učenje bila korigovana, potrebno je detaljno im obrazložiti rezultate, greške i dobre strane.

Rezultati budu brzo, ali neko samo saopšti rezultate, malo njih komentariše. Malo je komentara bilo o kolokvijumima. Pojedini profesori se naljute kad tražite da vidite kolokvijum.

Zašto bi se neko ljutio ako studenti traže da vide šta su i kako uradili? To je njihovo osnovno pravo, a nastavnicima obaveza, i bilo bi dobro da malo razmislimo kakvu im poruku, kao budućim nastavnicima, takvim ponašanjem šaljem: da li da od učenika sa kojima u budućnosti budu radili kriju kontrolne i pismene zadatke, ne komentarišu njihove greške i ono dobro što su uradili? Drugo je pitanje koji se kriterijum ocjenjivanja uopšte koristi i koliko su sa ovom problematikom upoznati i profesori i studenti. S obzirom na to da je riječ o radu sa studentima koji se pripremaju za nastavnički poziv, potpuno je nevjerovatno da ih ocjenjujemo bez komentara, obrazloženja i unaprijed jasnog kriterijuma⁷, a posebno je nedopustivo ne dozvoliti im da vide svoj rad i korekcije koje profesor očekuje.

Uvijek je profesor u pravu⁸, bez obzira na naše argumente. Nijesmo ni složni. Da jesmo, pa da stanemo jedno iza drugog, vjerovatno bi bilo drugačije. Ne reagujemo jer se bojimo da ćemo dobiti manju ocjenu, pasti itd.

Anketa namijenjena nastavnicima imala je u okviru dvaju pitanja i dio koji se odnosi na uvažavanje mišljenja studenata. Savremeno shvatanje nastave podrazumijeva da je student aktivni subjekat i da ima puno pravo da svoje mišljenje iznese. Onoliko koliko slušamo šta nam studenti saopštavaju o našem radu, bićemo u stanju da možda neke elemente korigujemo i učinimo sebe boljim nastavnicima. Ako neprekidno stojimo na pozicijama profesorske beskonačne autonomije, na pijedestalu sveznanja, teško ćemo uvidjeti da možda nešto

⁷ U osnovi, dokimologija razlikuje dva kriterijuma ocjenjivanja: apriorni i statistički (v. Gojkov 2009). Kod prvoga je karakteristično to da unaprijed postoje predviđeni ključni ishodi učenja sagledani kao neophodna znanja, vještine, sposobnosti, ukratko, kompetencije, koje pojedinac mora ispoljiti da bi zadovoljio na ispitu. Primjena ovog kriterijuma ne omogućava poređenje studenata jednih sa drugima, već se komparacija studentskih kompetencija obavlja sa listom ishoda učenja. Statistički kriterijum podrazumijeva poređenje studenata unutar grupe kojoj pripadaju i predviđa raspodjelu prema površini ispoda Gausove krive normalne distribucije. O primjeni ovog kriterijuma bilo je dosta riječi prilikom početnog implementiranja Bolonjske deklaracije, ali se, na svu sreću, uvidjelo da je osnova za takvu raspodjelu ocjena zapravo u utvrđivanju elementarne pretpostavke za upotrebu ovog kriterijuma, a to je da li među studentima jednog studijskog programa postoji normalna distribucija sposobnosti, predznanja itd.

⁸ Sistem *ex cathedra* odnosi se na papino propovijedanje, riječi saopštene *sa stolice*, za koje se smatra da su nepogrešive, a takvima ih čini zvanična crkvena doktrina. Ovo bukvalno značenje očigledno se u cjelosti prenosi i u nastavni proces u kojemu dominira ova metoda nastave.

što nam se čini sjajnom idejom ili načinom, metodom i sl., zapravo ne prepoznaje takvim većina onih koje obrazujemo.

Nerijetka je i pojava da se postoje velike razlike između onoga što se studentima predaje u toku nastave i onoga što se od njih traži da pokažu na ispitu.

Za kolokvijum učimo nekoliko dana ranije. Pred završni opet moramo sve ponavljati, jer se brzo zaboravlja gradivo.

Studentima bi mnogo značio dodatni ispitni rok:

Mislim da bi trebalo dati još jedan ispitni rok, jer su nam svi ispiti u jednoj nedjelji. Čak i ako se uči u toku semestra, redovno, pred ispit moramo obnoviti gradivo.

9. Mišljenja o studentskoj evaluaciji nastave

Što se tiče mišljenja intervjuisanih o studentskoj anketi, procjene su veoma slične. Anketu smatraju nepotrebnom jer ne vide mogućnost da iskreno i otvoreno napišu ono što misle pošto im pojedinci saopštavaju da će veoma jednostavno doći do originalnih anketnih listića. Izgleda da će proces kontrole kvaliteta u dijelu koji se odvija posredstvom anketiranja studenata zahtijevati mnogo vremena i uvjeravanja studenata da neko zaista cijeni njihovo mišljenje i da svoja uvjerenja i percepcije mogu da iznesu otvoreno i bez bojazni da će pretrpjati bilo kakve sankcije.

Na primjer, kad smo imali anketu, jedan nam je profesor rekao: „Napišite vi šta hoćete, ali sa ovog mjesta me niko ne može maći. Sve ću ja saznati, čak ću i rukopis prepoznati.“ Ne bojim se ja toga, ali, eto, nije mu bilo u redu to.

Ili:

Prije nego što ćemo napisati komentare, bilo je takvih uputa. Studentima je ipak dosadno da popunjavaju anketu. A i ne vjeruju da nešto mogu promijeniti. Uostalom, sve vi profesori između sebe znate kako ko radi i kako je uvažen, kao što i mi znamo između sebe, i ne znam zašto je važno šta mi kažemo.

Takođe, i tehničko-organizacioni koncept anketiranja pomenut je kao odgovoran za nedovoljnu posvećenost studenata iznošenju mišljenja.

Nemamo ni vremena da to uradimo, obično se popunjava prije nekog časa.

10. Zaključak

Kvalitativno istraživanje, koje smo realizovali tehnikom grupnog intervjua, pokazalo je da razgovor sa studentima može biti vrlo koristan način evaluacije nastavnog procesa. Upotrijebljena tehnika, kao i izbor uzorka, ograničavaju u značajnoj mjeri generalizovanje zaključaka, ali su dobijeni podaci

solidna osnova za neka dalja kvantitativna istraživanja, kao i za ozbiljno razmatranje aktuelnih činilaca organizacije nastave.

Istraživanje je pokazalo sljedeće:

- Studenti smatraju da nastavni plan sadrži previše predmeta (kurseva), što se odražava negativno na savladavanje sadržaja, ali i na ukupnu organizaciju nastave (posebno kolokvijuma i završnih ispita). Naročito izdvajaju nekoliko predmeta predviđenih za slušanje tokom prve dvije godine studija u okviru kojih se obnavljaju i sistematizuju neka znanja iz srednje škole.
- S obzirom na činjenicu da učiteljska profesija podrazumijeva izuzetnu svestranost kandidata, izneseno je mišljenje da bi prilikom selekcije kandidata za upis bilo više nego značajno uvesti test opšte kulture i informisanosti.
- Imajući na umu da „ishodi učenja na nivou studijskog programa moraju biti istovremeno relevantni za tržište rada i dalje obrazovanje i ostvarivi u okviru datih vremenskih i materijalnih ograničenja“ (Vukasović 2006: 78), moramo razmotriti veću i cjelishodniju implementaciju praktičnih kompetencija u okviru nastavnog plana. Opšta je ocjena ispitanika da im nedostaju praktične vještine za rad u školi. To je mišljenje potpuno saglasno sa istraživanjima u regiji, a jedna od ideja za rješavanje problema mogla bi biti uvođenje školske prakse od prve godine studija.
- Ishodi nastavnih programa morali bi biti preciznije postavljeni ka razvoju opštih i stručnih kompetencija, što je u direktnoj vezi sa operacionalizacijom ciljeva.
- Što se tiče metoda nastave i učenja, ispitanici očekuju da više primjenjujemo savremeni pristup – onakav kakav od njih zahtijevamo, a manje metodu monologa, koja se još uvijek često može čuti u učionicama. Neprekidno imajući na umu da obrazujemo buduće nastavnike, u obavezi smo da ostvarimo sklad između teorije kojom se bavimo (sadržaja) i načina organizacije procesa poučavanja i učenja (didaktičko-metodički pristup sadržaju). Disharmonija između naših riječi i postupaka ne podstiče studente da kvalitetno usvajaju znanja. Metode nastave i učenja trebalo bi preciznije postaviti u kurikulumima.
- Nastavni proces mora biti preusmjeren sa poučavanja na učenje. U toku studija se ponekad dešavalo da se od studenata traži doslovno memorisanje (šta je sa transformisanjem škole pamćenja u školu mišljenja?).
- Važno bi bilo prepoznati mogućnost uvođenja opštih tečajeva iz domena tehnika (v. Handal 2003: 130) i strategija učenja. Studenti saopštavaju da su u osnovnim i srednjim školama malo ili nimalo naučili o tome kako da uče različite predmete, a to se očigledno od njih očekuje, i to u velikoj mjeri.
- Saradnja između profesora i asistenata morala bi biti bolja, po ocjeni ispitanika. Ponekad se, naime, dešava da sadržaji predavanja i vježbi nijesu usklađeni. Takođe, časovi vježbi trebalo bi da budu i vremenski bliži

predavanjima (u toku istog dana ili susjednih dana) kako bi bio ostvaren kontinuitet i poboljšano razumijevanje i memorisanje sadržaja.

- Zadaci za samostalan rad studenata moraju biti produktivnog karaktera, usmjereni ka produblivanju i proširivanju znanja. Pravovremeno i potpuno vrednovanje tih zadataka motivisalo bi studente da njihovoj izradi priđu mnogo studioznije.
- Uopšte, povratna informacija, koju saopštavamo u vezi sa rezultatima rada koje studenti ostvaruju, mora biti potpunija, pa se očekuje detaljna analiza kolokvijuma, testova, završnih ispita itd.
- Neophodno je spriječiti služenje nedozvoljenim tehnikama polaganja ispita. Jedan od načina koje studenti predlažu jeste sastavljanje pitanja problemskog tipa, koja zahtijevaju povezivanje ili upoređivanje različitih djelova gradiva.
- Dobro bi bilo da drugi kolokvijum bude nešto ranije nego što je sada slučaj. Po sadašnjem sistemu, studenti se koncentrišu na gradivo iz drugog dijela semestra i ne stižu da obnove prethodno do završnog ispita.

Analizirajući organizaciju nastave na Studijskom programu za obrazovanje učitelja putem razgovora sa studentima koji slušaju ili su odslušali četvrtu godinu studija, jasno uviđamo možda najvažniji segment – intervjuisani su veoma kompetentni sagovornici u ovoj oblasti, što znači da su temeljno savladali gradivo predviđeno programima.

Ova evaluacija pokazuje da, i pored brojnih inovacija i osavremenjivanja organizacije nastave, i dalje imamo poteškoća kojima se moramo pozabaviti. Da bismo unaprijedili rad, u obavezi smo da se češće obraćamo studentima – oni nam daju veoma jasne smjernice, upućuju nas na one segmente organizacije nastave koji su dobri, ali i na one koje bi valjalo poboljšati.

Istraživanjem smo došli do mišljenja studenata o radu na Studijskom programu. Identifikovano je nekoliko značajnih problema, a samo njihovo uočavanje prvi je korak ka rješavanju.

L i t e r a t u r a

- Gojkov (2009): Grozdanka Gojkov, *Dokimologija*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- Halmi (2005): Aleksandar Halmi, *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada „Slap“.
- Handal (2003): Gunar Handal, *Studentska evaluacija nastave – Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova*, Sofija Bilandžija, Nataša Ristivojević i Mirna Stevanović (prev.), Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Alternativna akademska obrazovna mreža.
- <http://www.ff.ac.me/>, Sajt Filozofskog fakulteta u Nikšiću, Slavka Gvozdenović i Dalibor Vukotić (uređuju), [2. 10. 2010].

- Kleut (2006): Jelena Kleut, *Regionalno usaglašavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja*, Beograd: Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže.
- Lajt, Koks, Kalkins (2009): Greg Light, Roy Cox and Susanna Calkins, *Learning and Teaching in Higher Education (The Reflective Professional)*, Los Angeles: Sage Publications, Inc.
- Leburić i Zec (2008): Anči Leburić i Ivana Zec, „Metodološki aspekti istraživanja kompetencija prosvetnih radnika na prostoru zapadnog Balkana“ u: *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Nataša Pantić (uredila), Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Pantić (2008): Nataša Pantić (uredila), *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Rajović (2008): Vera Rajović, „Recenzija“ u: *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Nataša Pantić (uredila), Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Savićević (2007): Dušan M. Savićević, „Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije“, u: *Pedagoška stvarnost* LII, 7–8, Novi Sad, str. 565–586.
- Tuning (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*, dostupno na: <http://www.relint.deusto.ess/> [27. 8. 2010].
- Turajlić, Babić, Milutinović (2001): Srbijanka Turajlić, Staša Babić, Zoran Milutinović (priredili), *Evropski univerzitet 2010?*, Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Vilotijević (2000a): Mladen Vilotijević, *Didaktika I: Predmet didaktike*, Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Vilotijević (2000b): Mladen Vilotijević, *Didaktika III: Organizacija nastave*, Beograd: Naučna knjiga i Učiteljski fakultet.
- Vukasović (2006): Martina Vukasović, *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*, Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Zgaga (2008): Pavel Zgaga, „Recenzija“ u: *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama zapadnog Balkana*, Nataša Pantić (uredila), Beograd: Centar za obrazovne politike.