

BOLONJSKA DEKLARACIJA KAO NOVA PARADIGMA (KVALITETNOG) VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Mag. Nedim Čirić; bachelor pedagogije-psihologije
Internacionalni centar za cjeloživotno obrazovanje, Tuzla, Bosna i Hercegovina

Sažetak:

U radu su predstavljene tradicionalna i suvremena paradigma visokog obrazovanja u odnosu na njenu prepoznatljivost kroz Bolonjsku deklaraciju. Primijenjena je deskriptivna metoda i postupak raščlanjivanja i analize sadržaja aktualnih postavki Bolonjske deklaracije, paradigmi visokog obrazovanja i suvremenih didaktičkih teorija. Polazeći od činjenice da se paradigme visokog obrazovanja po sadržaju i strukturi međusobno razlikuju, rezultati naših teorijskih razmatranja ukazuju na iste temeljne ciljeve institucionalnog visokoškolskog obrazovanja, ali i potrebu za rekonceptualizacijom iz društva znanja i paradigme poučavanja u društvo koje uči i paradigmu učenja. Javljaju se velike razlike u konkretizaciji organizacije sveučilišne nastave s obzirom na tradicionalnu i suvremenu paradigmu, ali istovremeno potvrđujemo da se kroz aktualne reforme u visokoškolskom obrazovanju sve više teži stvaranju pretpostavki za ujednačen prostor i kvalitetu visokoškolskog obrazovanja, te da je okrenutost prema potrebama sudionika i autonomiji znanstveno-istraživačkog rada postala prioritet.

Ključne riječi: visokoškolsko obrazovanje, paradigme visokoškolskog obrazovanja, sveučilišna nastava, suvremene didaktičke teorije

UVODNE NAPOMENE O PARADIGMAMA PEDAGOGIJSKIH ISTRAŽIVANJA

Rasprave u metodologiji pedagoške misli od početka dvadesetog stoljeća bile su usmjerene na pojavljivanje i upotrebu pojma „paradigme“ unutar znanosti o odgoju. Creswell (2007) paradigmu određuje kao opći pogled na svijet, skup ontoloških, epistemoloških i metodoloških pretpostavki, kojima se istraživač rukovodi u istraživanju. Ona obuhvaća sve aspekte istraživanja (probleme, procedure, metode i sl.). Paradigma u pedagoškim istraživanjima predstavlja smjernicu za vođenje istraživača u izboru problema istraživanja. U metodologiji pedagoških istraživanja (eksperimentalnom ili neeksperimentalnom) ne postoji jedna paradigma, već postoji paradigmatski pluralizam, u kojem svaka može biti od koristi u odnosu na istraživački problem i kontekst istraživanja (Popkewitz, 1984; Kellner, 2000; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Gojkov, 2006; Maksimović, 2011). Kao važno, Bogner (2012) ističe da prihvaćanje znanstvenog pluralizma može pridonijeti demokratizaciji i raznolikosti znanstvenih pristupa. Posljednjih dvadesetak godina europska pedagoška scena prepoznatljiva je kroz tri paradigmatičke orijentacije, a to su *hermeneutička*, *empirijsko-analitička* i *dijalektička*, odnosno *kritičko-emancipatorska*. U tom je smislu nakon višedesetljetnog međusobnog rata došlo do približavanja paradigmi i prihvaćanja da kombinacija kvalitativnih i kvantitativnih metodoloških pristupa u znanstveno-istraživačkom radu može biti vrlo efikasna (Smit, 2005; Gojkov, 2006; Ševkušić, 2009; Maksimović, 2011). Dakle, prihvatljivo je u tumačenje s aspekta bilo koje znanosti da paradigme nisu teorije, već fleksibilni načini mišljenja, obrasci, ili polazne osnove zajedničke jezgre tendencija, koje u samoj primjeni mogu voditi do razvoja neke teorije. Bogner (2012) naglašava se u okviru gotovo svih znanstvenih paradigmi nastoji pridonijeti ostvarivanju promjena što u konačnici vodi i do afirmacije stvaralaštva u pedagogiji na ovim prostorima. Dakle, paradigma u pedagogiji i pedagoškim istraživanjima služi kao vrsta orijentira ili pro-

izvoljne mape, koja će pridonijeti efikasnijem raspoređivanju intelektualnih snaga u cilju usmjeravanja na rješavanje konkretnih pitanja u samoj pedagoškoj praksi.

Kada je riječ o visokoškolskom obrazovanju, jedan je od univerzalnih ciljeva reformskih poduhvata u većini država Europske unije osiguranje kvalitete, tj. povećanje efikasnosti visokoškolskog obrazovanja integracijom principa Bolonjske deklaracije. U tom smislu ona kao politički dokument koji je prihvaćen od strane zemalja potpisnica, predstavlja glavnu paradigmatiku orijentaciju suvremenog visokoškolskog obrazovanja. Međutim, otvara se pitanje koliko kvalitete biti visokoškolskog obrazovanja ima u postavkama Bolonjske deklaracije. Ključni oslonac za provedbu i implementaciju principa Bolonjske deklaracije leži svakako u relevantnoj zakonskoj legislativi, ali bitne promjene u kvaliteti obrazovanja, studiranja i visokoškolskoj nastavi utemeljene su kroz odrednice visokoškolske pedagogije, didaktike i metodike nastavnog rada. S obzirom na to integracija Bolonjske deklaracije u obrazovne sustave svih zemalja koje su je prihvatile mora prije svega početi od pedagoških i didaktičko-metodičkih odrednica i zakonitosti koje su uspostavljene u nastavi. Integracija Bolonjske deklaracije kao gotovog političkog dokumenta ne može pridonijeti kvaliteti biti visokoškolskog obrazovanja, a naročito ne bez pedagogije, didaktike i metodike nastave. Postavlja se pitanje može li se današnja organizacija same suvremene visokoškolske ili univerzitetske nastave nazvati i podvesti pod pojam nastava, jer se u njejoj organizacijskoj strukturi ne prepoznaju didaktički elementi i zakonitosti. Zaobilazanje konzultiranja "struke" (didaktičkih inovacija i pedagoških načela) pruzročilo je posljedicu dugogodišnjeg bavljenja samo reformskom politikom visokoškolskog obrazovanja s tendencijama dostizanja europskog standarda, a kvaliteta biti visokoškolskog obrazovanja ostala je po strani i gotovo marginalizirana.

METODA

U istraživanju je korištena analitičko-deskriptivna metoda. Pri izradi rada osnovna pretraga obavljena je preko pretraživača Google Scholar i tom prilikom korištene su sljedeće ključne riječi: *paradigme visokog obrazovanja, sveučilišna nastava, suvremene didaktičke teorije, bolonjski sistem; visoko obrazovanje; položaj studenta u nastavi*. Također, pretraga je obavljena i prema poznatim autorima, a upotrijebljene su i reference iz radova koji su pronađeni i izdvojeni za potrebe ovog istraživanja na osnovi prethodne pretrage. Uvid u dostupnu literaturu izvršen je daljim pregledom elektronskih baza podataka Hrčak i Blackwell. Korištena je i literatura dostupna u tiskanoj verziji. Prikupljeni su i analizirani radovi u kojima su obrađivani različiti aspekti paradigmi visokog obrazovanja, sveučilišne nastave i pozicije studenata.

PREGLED PARADIGMI VISOKOG OBRAZOVANJA

U povijesnom pedagojskom i didaktičkom kontekstu, može se reći da se u razvoju visokoškolskog obrazovanja prožimaju periodi stare, nove i suvremene škole. U odnosu na to, paradigmatike orijentacije su se javljale kao odgovori na sve uočljive probleme u području odgoja i obrazovanja, i to na svim razinama školstva. U visokoškolskom obrazovanju, kao važne se diferenciraju tradicionalna i suvremena paradigma. Pojava Bolonjske deklaracije, uvela je na vrata suvremene paradigme element „kvalitete“ čime je u razvoju visokoškolskog obrazovanja, apriorni cilj postao dostizanje kvalitete visokoškolskog obrazovanja na temelju postavki Bolonjske deklaracije. U aktualnim reformskim poduhvatima, pitanje kvalitete u postavkama Bolonjske deklaracije kao dokumenta, te kvalitete suštine s obzirom na temeljnu znanost o odgoju i obrazovanju – pedagogiju sa njenim disciplinama (naročito didaktiku i metodiku nastave) otvara pitanje faktora nastave, te položaja i uloge sudionika u visokoškolskoj nastavi.

SUVREMENA PARADIGMA VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA KAO BOLONJSKA PARADIGMA

U većini država suvremene Europe osiguranje kvalitete znanstveno-istraživačkog rada kao i povećanje efikasnosti i produktivnosti visokog obrazovanja, proizilaze iz postavki Bolonjske deklaracije (1999, prema Đukić, 2006), koja kao strateški važan poduhvat u reformi visokog obrazovanja ulazi u zakonske legislative brojnih država Europske unije kao i država potencijalnih kandidata, a koje imaju zajednički cilj da teže stvaranju ujednačenog prostora visokog obrazovanja s istim standardima, čime se stvaraju pretpostavke za internacionalnu prepoznatljivost stečenih znanja i kompetencija. Međutim, postavlja se pitanje je li sama Bolonjska deklaracija i sam proces transformacije europskih sveučilišta, koji se označava i kao „bolonjski“, a koji je formalno započeo 19. 6. 1999. godine u Bolonji, zapravo utemeljena i nastala na iskustvu, metodologiji i standardima do kojih je došla visokoškolska pedagogija i visokoškolska didaktika, pa i suvremena andragogija. Ono što je zbunjujuće za one koji visokoškolsko obrazovanje proučavaju unutar pedagoške znanosti, a naročito kroz kontekst didaktičko-metodičke organizacije visokoškolske ili sveučilišne nastave, jest to kako je moguće da je pitanje visokoškolskog obrazovanja postalo prostorom bavljenja isključivo s političkog aspekta kroz deklaraciju ili se naglasak stavlja na pravne okvire i standarde u visokom obrazovanju, bez konzultiranja znanstvene i stručne javnosti u čiju domenu znanstvenog istraživanja pripada područje visokoškolskog obrazovanja i visokoškolske nastave. Takav pristup ukazuje na to da se znanstveno-istraživački rad na polju znanosti o odgoju marginalizira, a da se u koncept visokoškolskog obrazovanja i nastave može integrirati bilo što što dogovori netko, bilo gdje i bilo s kim bez „konzultacija struke“ i principa uvažavanja znanstvenih stajališta. Nameće se pitanje ima li postojeće visokoškolsko obrazovanje sistematičnost i slijed principa u svojoj organizacijskoj strukturi te može li se današnja organizacija same suvremene visokoškolske ili sveučilišne nastave nazvati i podvesti pod pojam nastava, s obzirom da često nema jasno definiranu didaktičko-metodičku strukturu kakva to inače biva na nivou osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja. U metodičkom smislu organizacije nastave postavlja se pitanje kako didaktika i metodika gledaju na pojavne termine unutar same akademske zajednice kao što je parcijalno ispitivanje ili izjave tipa da „po bolonji nema usmenog ispita“, termin „konzultacije“ pa čak i termin u službenim aktima često prisutan kao „konzultativna nastava i sl“. Temelji li se uporaba navedenih termina na konceptima nekih novih didaktičkih teorija nastalih nakon onih koje su razvili Klafki, Schulz, Cube, Möller i Winkel (prema Gudjons i sur.,1994), s obzirom da njihov kontekst potpuno negira komunikacijski aspekt nastave baziran na kritičko-komunikativnoj teoriji nastave, poziciju i ulogu nastavnih metoda i oblika, te didaktičkih medija i nastavne tehnologije, poziciju studenta kao faktora nastave i sl.

Đukić (2010) jasno naglašava da aktualni društveni i znanstveno-tehnološki trenutak traži inovativne odgojno-obrazovne institucije u kojima će se, uz ostalo, studenti osposobljavati za samoobrazovanje i za samonadmašivanje, što su karakteristični elementi postmodernog pogleda na svijet. Javlja se potreba da se aktualni sustav visokog obrazovanja rekonceptualizira iz „društva znanja“ u „društvo koje uči“, što znači da obrazovanje ne može biti jednosmjerna transmisija znanja od sveučilišnih profesora do studenata. Dakle, nužno je osigurati veći prostor za samoaktualizaciju studenta kroz slobodno i kreativno izražavanje u konkretnim zadacima, odnosno za studentovo participiranje u svim fazama odgojno-obrazovnog procesa. Suvremeno obrazovanje mora biti u funkciji razvoja sposobnosti studenata koji će znanje stjecati, otkrivati, kreirati, inovirati, proizvoditi i zarađivati. Međutim, visoko obrazovanje mora imati dimenziju didaktičko-metodičke zasnovanosti, s obzirom da je riječ o institucionalnom obliku formalnog obrazovanja. Avramović (2002) ističe da je akademska harmonizacija koja je predstavljena u dokumentu Bolonjske deklaracije, zapravo logičan slijed težnji u cilju čvršćeg povezivanja država, kultura i nacija kroz integrativne procese u ekonomskom, tehnološkom, političkom i kulturnom smislu.

U tom kontekstu, nastupajuće promjene kroz implementaciju Bolonjske deklaracije u visokoškolsko obrazovanje, omogućuju demokratičan ambijent kao bitan uvjet za stvaranje kreativnog duha i slobodnog mišljenja mladih generacija. Današnje društvene, ekonomske, kulturne i tehnološke prilike određuju kakvog sveučilišnog profesora trebamo, što, koliko i kako studenti treba da uče i budu angažirani u nastavnom procesu, te kako će stečena znanja primjenjivati u praksi. Uzelac (2002) pojašnjava da se ideja o stvaranju „europske zone visokog obrazovanja“ treba promatrati u pravcu efektivne primjene slobode kretanja i mobilnosti građana, što će u konačnici povećati mogućnosti zapošljavanja, ali i veće produktivnosti i opravdanosti intencija suvremenog visokog obrazovanja s obzirom na kvalitetu onoga što ona u konačnici nudi kroz kadrovske resurse. Zato je moguće reći da je Bolonjska deklaracija zapravo suvremena paradigma visokog obrazovanja koja se može nazvati i „Bolonjskom paradigmatom visokoškolskog obrazovanja“, a koja je determinirana kreativnijim djelovanjem sveučilišnih profesora koji potiču studente na zajednički rad i razvijanje partnerstva u učenju, pa iz toga proizilazi i obaveza sveučilišnih profesora da sve češće pronalaze nove metode i strategije učenja i poučavanja, načine podsticanja i motiviranja, da iniciraju i inzistiraju na prijateljskim partnerskim odnosima u svim segmentima sveučilišne nastave i visokog obrazovanja. Međutim, odrednica je nastave, bez obzira na institucionalnu razinu školstva, složenost, cjelovitost i dinamičnost procesa koji ima svoje zakonitosti i strukturu, usmjeren na ostvarivanje obrazovnih i odgojnih zadataka i ciljeva u skladu sa nastavnim planom i programom studija. Zato je i osnovno značenje sveučilišne nastave i nastavnog procesa znanstvena zasnovanost na sustavno i institucionalno organiziranoj odgojno-obrazovnoj aktivnosti po unaprijed utvrđenom nastavnom planu i programu.

REFORMA VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA – IMPLEMENTACIJA BOLONJSKE DEKLARACIJE

Jedan je od univerzalnih ciljeva reformskih poduhvata u većini država Europske unije, kada je riječ o visokom obrazovanju, osiguranje kvalitete visokog obrazovanja, odnosno povećanje efikasnosti visokog obrazovanja, pri čemu se najmanje kvalitete biti visokog obrazovanja nalazi u postavkama Bolonjske deklaracije. Prema Čirić (2014) ključni oslonac za provedbu i implementaciju principa Bolonjske deklaracije leži svakako u relevantnoj zakonskoj legislativi, međutim bitne promjene u kvaliteti visokog obrazovanja, studiranja i visokoškolskoj nastavi utemeljene su direktno u pedagogiji kao temeljnoj znanosti o odgoju i obrazovanju, te njenim pomoćnim disciplinama među kojima je najznačajnija didaktika kao znanost o zakonitosti nastave i nastavnog procesa. U okviru reformskih tendencija zasnovanih i potaknutih idejom da se stvori „europski prostor visokog obrazovanja“ i povećana konkurentnost i međunarodna kompetitivnost europskih sveučilišta, naročito u odnosu na američka sveučilišta, pitanje kvalitete ciljeva, programa, aktera, procesa i rezultata sveučilišne nastave i sustava visokog obrazovanja u cjelini, postalo je prioritet. Zvanični ciljevi Bolonjske deklaracije u neposrednoj su vezi s pravcima reforme sustava visokog obrazovanja, a mogu predstavljati komponente suvremene paradigme visokog obrazovanja.

Tablica 1: Komponente Bolonjske deklaracije - nova paradigma visokog obrazovanja (prema Đukić, 2010)

| <i>Ciljevi Bolonjske deklaracije</i> | <i>Principi Bolonjske deklaracije</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ uspostavljanje sustava uporedivih i lako razumljivih akademskih zvanja, uključujući implementaciju dodatka diplomu ■ usvajanje trostupanjskog sustava studija (I/osnovni akademski i osnovni strukovni studiji, II/diplomski akademski studiji, specijali- | <ul style="list-style-type: none"> ■ mobilnost studenata i nastavnika ■ efikasnost studija |

| | |
|--|---|
| <p>stički strukovni i specijalistički akademski studiji, III/doktorski akademski studiji)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ prihvaćanje usporedivog (prenosivog) europskog sustava bodova (European Credit Transfer Sistem, ili ECTS) i jednosemestralnih kurseva, uz slobodno kretanje studenata i nastavnika, kako bi se studiji učinili efikasnijim ■ unaprjeđivanje suradnje među vladama, koja proizilazi iz saradnje s visokoškolskim institucijama i asocijacijama za postizanje i održavanje kvalitete visokog obrazovanja i usklađivanja nacionalnih standarda kvaliteta s europskim | <ul style="list-style-type: none"> ■ permanentna evaluacija i osiguranje kvalitete visokog obrazovanja ■ autonomija sveučilišta |
|--|---|

Može se reći da implementacija ovih načela u sustav visokog obrazovanja po pravilu postaje uvjet, sredstvo i cilj aktualne reforme. Iz navedenog proizilazi da nema reforme sveučilišta bez promjene sustava studija, da nema promjene sustava studija, bez promjene zakonske legislative, a da bez adekvatnih i fleksibilnih zakonskih rješenja nema pretpostavki ni za kontinuirano napredovanje u kvaliteti, te da je uvjet za kvalitetu sveučilišne nastave stalno didaktičko-metodičko i pedagoško usavršavanje sveučilišnih profesora i akademske zajednice u vještinama vođenja, kreativne organizacije rada, komunikacije i kulture dijaloga u razmjeni idejnih iskustava, metodičkim kompetencijama, socioemocionalnim, profesionalnim kompetencijama i sl. U vezi s tim, za očekivanje je da se u dogledno vrijeme pokrene pitanje didaktičko-metodičke dimenzije visokoškolske nastave u smislu njezine organizacijske strukture i onoga što čini njezinu kvalitetu. Zakonske su legislative potrebne, ali kako Čirić (2013) naglašava, one nisu i jedine dovoljne za reformu samih studija, tj. za promjenu visokoškolske nastave u skladu sa suvremenim znanstvenim pedagoškim principima i demokratizacijom koja, pored načela iz Bolonjske deklaracije, proizilazi iz suvremenih didaktičkih teorija Klafkija, Shulza, Cubea, Möllerove, Winkela (prema Gudjons i sur., 1994.).

Sveučilišni studij, kako Ratković (2004) ističe, čuva ne samo strukturu nego i unutrašnju organizaciju i metode nastavnog i znanstvenog rada, a izuzev deklarativnog zalaganja za efikasnost i kvalitetu visokog obrazovanja, malo se radi na unutrašnjoj reformi sveučilišnog studija. Iz navedenog proizilazi da se bitne promjene unutar visokog obrazovanja ne mogu događati bez konzultacija “struke”, odnosno da se bitne promjene u efikasnoj organizaciji visokog obrazovanja i visokoškolskoj nastavi mogu dogoditi isključivo putem “crpljenja” relevantnih znanstvenih pedagoških zakonitosti i pedagoškog iskustva koji će dati naputke za poduzimanje potrebnih aktivnosti u skladu s pedagoškim spoznajama i etičkim standardima. U tom smislu, vrijednost reforme visokog obrazovanja neće dosegnuti postavljene ciljeve ako pedagoška pitanja, a između ostalog i različite didaktičke inovacije, te metodička kompetentnost, ostanu po strani.

DIDAKTIČKO-METODIČKA ORGANIZACIJA VISOKOŠKOLSKE NASTAVE

Poznato je da odgojno-obrazovni proces, bez obzira na razinu institucionalnog školstva, nije samo učenje već podrazumijeva vođenje i uspostavljanje interpersonalnih odnosa sudionika, zavisno od razvijenosti društva, normativno pravnih, pedagoško-psiholoških i didaktičkih aspekata. Didaktika sa svojim teorijskim polazištima, oduvijek se bavila pitanjem odnosa između faktora nastave, ali ni do danas ne postoji cjelovito istražen, teorijski pretpostavljen, didaktički analiziran odnos i pedagoški sagledana sveučilišna nastava u didaktičko-metodičkom smislu. Istraživanja su uglavnom davala parcijalne ocjene i najčešće s aspekta reformske politike visokog obrazovanja, odnosno s aspekta normativne kvalitete visokog obrazovanja koja proizilazi iz Bolonjske deklaracije, bez analize interne organizacije i metodičke strukture nastavnog procesa. Čirić (2014) ističe da je aktualan problem visokog obrazovanja didaktička determi-

ranost suvremene sveučilišne nastave u odnosu na njezin značaj i položaj u suvremenim didaktičkim teorijama i nastavnoj praksi, a posljedica je dugogodišnjeg bavljenja samo reformskom politikom visokog obrazovanja s ciljem dostizanja europskog standarda, zbog obaveze jer proizilazi iz Bolonjske deklaracije. U tom smislu ona je pedagoški i didaktički upitna, metodički neprepoznatljiva, pa se postavlja pitanje što sveučilišnu nastavu čini nastavom! Didaktičko - metodički koncept i struktura sveučilišne nastave različito je organizirana. Sveučilišna nastava, prema Osmić i Tomić (2008) izvodi se na fakultetima putem predavanja, seminara, kolokvija, radom po grupama, radom u laboratorijama i preduzećima. Visokoškolsko obrazovanje traje na višim školama po dvije, a na fakultetima i akademijama od tri do šest godina, nakon čega se studenti obrazuju na specijalističkim, postdiplomskim i doktorskim studijima. Kada je u pitanju suvremena sveučilišna nastava, Vlahović (2001) ističe da su prije svega potrebne, inovacije programa, odnosno drugačiji kurikulumi na osnovi kojih se mogu kod studenata razvijati intelektualne i druge sposobnosti, njegovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristupi znanstvenim, tehničkim i umjetničkim sadržajima, poticati inicijativa, poduzetnost i prilagodljivost. Iz toga proizilazi da nastavne programe treba orijentirati prema potrebama studenata, a u skladu s potrebama tržišta rada, a nikako sveučilišnih profesora. U tom će smislu biti značajno naglašena aktivnija uloga studenata u samom nastavnom procesu s povećanim korištenjem informacionih tehnologija, gdje koncept organizacije visokoškolske nastave biva orijentiran po principu "svi uče od svih". Đukić (2010) ističe da je vrlo važno ne samo što se uči (sadržaj), već i kako se uči (način), odnosno neophodno je veću pažnju pokloniti inovacijama u vezi s nastavnim metodama, oblicima i sredstvima. Takve inovacije omogućuju studentima da aktiviraju sve svoje psihofizičke sposobnosti, jačaju motivaciju i šire interese, njeguju emocije i volju, poželjne moralne osobine, humanost i odgovornost. Zbog ukočenosti i krute zatvorenosti tradicionalne paradigme sveučilišne nastave ili paradigme poučavanja, nedopustivo je da misija fakulteta bude samo „predaja“ znanja, već treba postati prije „proizvodnja“ znanja, odnosno učenje svakog uz pomoć onog sredstva koje je za njega najefikasnije. Paradigma poučavanja bazira se na konceptu nastave koji se danas, sa stanovišta suvremenih didaktičkih i drugih relevantnih objašnjenja, prepoznaje kao neefektivna, a postojeća organizacija sveučilišne nastave kao direktno suprotna skoro svim principima suvremene didaktike i metodike nastave. Šmit (1972) ističe da je „samostalni misaoni rad studenata najviši kvalitet i osnovni cilj sveučilišne nastave“. Imajući to na umu, u aktualnoj reformi visokog obrazovanja prednost treba dati didaktičkim inovacijama u kojima se prepoznaje paradigma učenja, koja treba da pridonese prevladavanju poznatih slabosti. U suvremenom konceptu sveučilišne nastave, Barr i Tagg (2000) ističu principe o paradigmi učenja s aspekta misije ili svrhe, kriterija uspješnosti, strukture nastave (poučavanje - učenje), teorije učenja i nastave, produktivnosti (efikasnosti) i uloge aktera, odnosno subjekata nastave.

Tablica 2: Komparativna analiza tradicionalne i suvremene paradigme sveučilišne nastave s obzirom na Đukićevu (2010) elaboraciju paradigmi

| Tradicionalna paradigma - Paradigma poučavanja - | Suvremena paradigma - Paradigma učenja - |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ strogo definirane uloge profesora i studenata ■ pozicija profesora prenaglašena naspram studenta ■ zapamćivanje uvijek primarni cilj i upjeh studiranja profesori poučavaju veliku heterogenu grupu studenata ■ dominira frontalni oblik i usmeno izlaganje | <ul style="list-style-type: none"> ■ učenje je interaktivan proces ■ efikasna struktura i povezivanje znanja u sustav ■ učenja centrirano i kontrolirano zajednički od studenta i profesora ■ daroviti studenti imaju šansu da na pravi način izraze svoje kreativnosti i vještine ■ zahtijeva suradničku klimu i timski rad svih ■ manje grupe studenata koji uče zajedno u kooperativnom učenju |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ dominira predavačka nastava orijentacija na „prosječnog studenta“ ■ odsustvo prave, unutrašnje motivacije za učenje, ■ zamijenjeni su sredstvo i cilj: sredstvo ili metoda (predavanje, nastava) postaju cilj, odnosno svrha visokoškolske ustanove ■ ispiti su najčešće doslovna reprodukcija zapamćenih informacija ■ daroviti studenti rijetko imaju šansu da izraze kreativnost i vještine ■ učenje potpuno centrirano i kontrolirano od strane profesora ■ odsustvo interakcije i komunikacije ■ doživljaj uspjeha u učenju nema adekvatnu pedagošku potporu ■ izostaje ohrabivanje i otvorenost, izostaje inicijativa i samoostvarenje studenata ■ ustaljene metode i strategije učenja i poučavanja ■ autoritarna radna klima koja stvara monotoniju u nastavi | <ul style="list-style-type: none"> ■ produktivnost se procjenjuje prema ishodima nastavnog procesa ■ sredina je stimulativna i poticajna za učenje ■ profesor razvija i inovira metode efikasnog poučavanja i učenja ■ više zastupljen individualizirani pristup studentima, koji potiče studente na samousmjerenom učenju ■ doživljaj uspjeha u učenju kroz vještine postavljanja odgovarajućih ciljeva, strukturiranje vremena i aktivnosti, usklađivanje između subjektivnih aspiracija i objektivnih mogućnosti ■ profesor ohrabruje studente i potiče njihovo samopoštovanje i uzajamno uvažavanje, reafirmira značaj izazova, napora, borbe i vlastitog, autentičnog razvoja svakog studenta ■ studenti preuzimaju inicijativu u određivanju potreba i ciljeva učenja, u otkrivanju izvora znanja i odabiranju strategija učenja, odlučuju o tome kako će učiti, kao i o evaluaciji naučenog ■ studenti biraju kada i kako će procijeniti rezultate svojega rada |
|---|--|

Iz komparativne analize nameće se potreba za rekonceptualizacijom procesa visokoškolskog obrazovanja iz predavanja gotovog „znanja“ u podupiranje studenta u „učenju“, što znači da ono mora biti interaktivno i stvaralačko, usmjereno na istraživanje i otkrivanje vlastitim sudjelovanjem i iskustvom, mora poticati odgovornost, imati autonomiju u odnosu na svrhu, cilj, sredstva i ishode, te da nužno mora podlijevati kontroli kvalitete kroz evaluaciju.

PEDAGOŠKE ODREDNICE REFORME U INTERNOJ ORGANIZACIJI VISOKOŠKOLSKE NASTAVE

Istraživanjima u pedagoškim i drugim relevantnim znanstvenim područjima prema Čirić (2014) davno je dokazano da se pravo znanje („Znanje kao proces, a ne kao produkt“) ne može predati, pokloniti ili nametnuti, već da se ono može steći samo tako što će se „zaraditi“, odnosno konstruirati osobnim angažmanom studenta, njihovom vlastitom aktivnošću. Đukić (2010) kao važno ističe da zalaganje za primjenu određenih didaktičkih inovacija u visokoškolskoj nastavi ne znači odbacivanje svega ostalog, kao što ni zalaganje za novu paradigmu – paradigmu učenja, ne podrazumijeva odustajanje od svakog poučavanja. Naprotiv, u suvremenoj sveučilišnoj nastavi koja treba odgovoriti potrebama čovjeka i društva XXI stoljeća, odgovarajuće mjesto i ulogu imaju i poučavanje i učenje – kritičko, emancipatorsko i stvaralačko poučavanje i učenje neraskidivo su isprepletani, baš kao udisaj i izdisaj, kao obrazovna i odgojna komponenta svake kvalitetne, efektivne i efikasne nastave.

Osiguranje kvalitete, odnosno povećanje efikasnosti visokoškolskog obrazovanja, jedan je od zajedničkih bolonjskih ciljeva aktualnih reformskih poduhvata suvremenih europskih država. Ni jedna reforma visokog obrazovanja neće odgovoriti očekivanjima, niti će dosegnuti postavljeni cilj ako pedagoško-didaktička pitanja modernizacije same visokoškolske nastave, između ostalog i različite didaktičke inovacije, ne postanu prioritet. Nažalost, problemi unutrašnjih promjena visokoškolske nastave još nisu dobili najviši značaj, već su u sjenci eksternih

promjena na tragu Bolonjske deklaracije. Svjedočimo i sami da današnja sveučilišna nastava (prema Čirić, 2013) dominira predavačkom nastavom s dominantnom upotrebom frontalnog oblika rada i metodom usmenog izlaganja, čime je pozicija sveučilišnog profesora u odnosu na studenta prenaplašena. Potpuna kavaliteta kao uspjeh ove reforme, može se očekivati samo ako se širokom društvenom i znanstveno-stručnom akcijom osigura komplementarnost reformskih komponenti, sustavno-organizacijske (izvanjske) i pedagoško-didaktičke (unutrašnje). Izvanjska komponenta proizilazi iz principa Bolonjske deklaracije, dok se unutrašnja odnosi na prihvaćanje i implementaciju odgovarajućih inovacija u visokoškolskoj nastavi. Kritički pristup novinama je ključan, a podrazumijeva uviđanje tzv. „zablude progresa“, odnosno prihvaćanje stava da novo nije uvijek i bolje. Inovacije prema Krajevskom (2005) „donose poboljšanje samo ukoliko se pojavljuju na plodnom tlu obrađenom naporima nauke“, u ovom slučaju, prije svega, naporima i dostignućima pedagogije, suvremene didaktike i metodike nastavnog rada. U kontekstu same kvalitete nastavnog procesa, autori različito pristupaju definiranju kriterija u mjerenju kvalitete visokoškolske nastave. Međutim kriteriji koji čine okosnicu visokoškolskog nastavnog procesa mogu se svesti na internu i eksternu organizaciju nastave i znanstveno-istraživačkog rada. Zato, Legčević i Mikrut (2011) ističu da je za predmet istraživanja vrednovanja kvalitete same nastave potrebno definirati jasnu strukturu i osnovne karakteristike tog procesa, koji će u konačnici predstavljati indikatore ili prediktore kvalitetnog ishoda visokoškolskog obrazovanja u konceptu organizacije kakav on zaista i jest.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Sagledavanjem ciljeva i principa Bolonjske deklaracije, te deskriptivnom analizom i komparativnim predstavljanjem tradicionalne paradigme poučavanja i suvremene paradigme učenja u visokoškolskom obrazovanju i sveučilišnoj nastavi, pokušalo se predstaviti zajednička jezgra tendencija usmjerenosti suvremenog visokoškolskog obrazovanja. Istaknuta je nova kvaliteta kroz Bolonjsku deklaraciju, ali ne i kvaliteta biti u odnosu na suvremene pedagoške i didaktičke inovacije. U odnosu na zadatak da se ispita i utvrdi koliko tradicionalna paradigma poučavanja i suvremena paradigma učenja imaju prepoznatljivost u odnosu na didaktičko-metodičke i pedagoške aspekte suvremene sveučilišne nastave i Bolonjske principe i ciljeve, može se utvrditi pedagoška nesustavnost, metodička upitnost, didaktička neorganiziranost, uz zapažanje izvjesnih razlika s aspekta pozicije i uloge studenta u nastavnom procesu. Suvremena je paradigma u odnosu na tradicionalnu otvorenija i fleksibilnija, s obzirom na sudionike sveučilišne nastave, ali ne i kvalitete nastavnog procesa. Didaktička determiniranost visokoškolskog obrazovanja s obzirom na ciljeve, zadatke i ishode u procesu učenja i poučavanja nije utemeljena na polaznim osnovama suvremenih didaktičkih teorija. Međutim, može se zaključiti da su tendencije i promjene kojima se teži kroz reformu vrlo spore i bez konzultiranja „struke“ ili crpljenja iskustva iz znanosti pedagogije. Bez obzira na razlike u paradigmama, prepoznaju se isti bazični ciljevi visokoškolskog obrazovanja. Razlike se javljaju u konkretizaciji općih, globalnih i pojedinačnih aspekata didaktičko-metodičke strukture nastave. To potvrđuje da je visokoškolsko obrazovanje s obzirom na tradicionalnu i suvremenu paradigmu poučavanja i učenja, na putu rekonceptualizacije iz zajedničkog znanja u zajedničko učenje, ali s još jasno nedefiniranom internom didaktičko-metodičkom determiniranjem nastave.

LITERATURA

- Avramović, Z. (2002). *Potencijali i granice kreativnosti sa stanovišta Bolonjske deklaracije*, Zbornik, 8, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Barr, R. B. & Tagg, J. (2000). From Teaching to Learning, u: *Learning from Change*, Deborah DeZure, Ed., Sterling, AAHE & Stylus Publishing LLC.
- Bognar, B. (2012). *Pedagogija na putu prema pluralizmu znanstvenih paradigmi i stvaralaštvu*, Znanstvena monografija sa drugog kongresa pedagoga Hrvatske. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches*. London: Sage Publications.
- Čirić, N. (2013). *Pedagoške i didaktičke metodičke odrednice kvalitete u organizaciji savremene univerzitetske nastave*. Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Defektologija br. 19. (str. 46-51).
- Čirić, N. (2014). *Selection and Use of Teaching Aids and Technologies in Contemporary University Courses*. Metodčki obzori br. 20, (str.14-25).
- Čirić, N. (2014). *Oblici, metode i tehnike evaluacije, provjeravanja, vrednovanja i ocjenjivanja postignuća studenata u savremenoj univerzitetskoj nastavi*. Zenica: Pedagoški fakultet, Zbornik „Kulturni identitet u digitalnom dobu“, (str. 1001-1009).
- Đukić, M. (2010). *Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Zbornik Odsjeka za pedagogiju, br. 25.
- Đukić, M. (2006) *Principi Bolonjske deklaracije i reforma visokog obrazovanja*, Novi Sad: Filozofski fakultet, Zbornik Odsjeka za pedagogiju.
- Gojkov, G. (2006). *Didaktika i postmoderna – metateorijska polazišta didaktike*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2006). *Metateorijske koncepcije pedagoške metodologije – Uvod u pedagošku metodologiju*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gudjons, H., Teske, R. & Winkel, R. (1994). *Didaktičke teorije*, Zagreb: Educa.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, Educational Researcher, 33 (7), (str.14-26).
- Kellner, D. (2000). *Multiple Literacies and critical pedagogies: New paradigms*, in: P.P.Trifonas(ed.), Revolutionary pedagogies, cultural politics, instituting education, and the discourse of Theory.
- Krajevski, V. V. (2005). *Pedagogija i pedagoška metodologija juče i danas*, Pedagogija br.1.
- Legčević, J. & Mikrut, M. (2011). *Kvaliteta visokoškolske nastave*, Zbornik 12 međunarodni simpozij - Kvalitetom do poslovne izvrsnosti, Osijek: Univerzitet u Osijeku.
- Maksimović, J. (2011). *Pluralizam istraživačkih paradigmi u pedagogiji*, Pedagoška stvarnost, 1-2, (str.33-47).
- Osmić, I. & Tomić, R. (2008). *Didaktika*, II prerađeno izdanje, Srebrenik: Selimpex.
- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm an Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual*. The Falmer Press.
- Ratković, M. (2004). *Visoko školstvo na prekretnici*, Beograd: Prosvjetni pregled
- Smit, Dž. K. (2005). *Hermeneutika i kvalitativno istraživanje*. Pedagogija br.3, (str. 315-330).
- Ševkušić, S. (2009). *Kombinovanje kvalitativnih i kvantitativnih metoda u proučavanju obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: IPI Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, br. 1, (str. 45-60).
- Šmit, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*, Zagreb: PKZ
- Uzelac, M. (2002). *Univerzitet i evropski kulturni imperijalizam, ili „Priče iz Bolonjske šume“*, Zbornik 8, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Vlahović, B. (2001). *Putevi inovacija u obrazovanju*, Beograd: Stručna knjiga i Eduk.

Bologna Declaration as a New Paradigm of Higher (Quality) Education

Summary: This paper presents the traditional and contemporary paradigm of high education in relation to its identifiability through Bologna Declaration in detail. The descriptive method and procedure of content analysis of the current postulations of the Bologna Declaration, paradigms of high education and contemporary didactic theories have been applied. Presuming the fact that paradigms of high education, according to their content and structure, mutually differ from each other, the results of our theoretical consideration indicate the same basic goals of institutional high education, but also the need for re-conceptualization from society of knowledge and paradigm of teaching into society that learns the paradigm of studying. Huge differences in reification of organization of university teaching regarding traditional and contemporary paradigm occur but at the same time, it is confirmed that through the current reforms in high education, there are tendencies for creating of assumptions for standardized space and quality of high education, and that orientation towards users' needs and autonomy of scientific research have become the priority.

Key words: higher education, paradigms of higher education, university teaching, contemporary didactic theories

Bologna-Erklärung als neues Paradigma der (Qualitäts) Hochschulbildung

Zusammenfassung: Im Beitrag werden traditionelle und zeitgenössische Paradigma der Hochschulbildung in Bezug auf ihre Identifizierbarkeit durch die Bologna-Erklärung präsentiert. Es wurde die beschreibende Methode und das Analyseverfahren von Inhalten der aktuellen Thesen der Bologna-Erklärung, den Paradigmen der Hochschulbildung und modernen didaktischen Theorien angewendet. Ausgehend von der Tatsache, dass sich die Paradigmen der Hochschulbildung nach ihrem Inhalt und Struktur voneinander unterscheiden, weisen die Ergebnisse unserer theoretischen Überlegung auf die gleichen grundlegenden Ziele der institutionellen Hochschulbildung hin, aber auch auf die Notwendigkeit der Rekonzeptualisierung von der wissensbasierten Gesellschaft und Lehrparadigma zur lernenden Gesellschaft und Lernparadigma. Es kommt zu großen Unterschieden bei der Konkretisierung der Organisation des Hochschulunterrichts in Bezug auf traditionelle und zeitgenössische Paradigma, aber zur gleichen Zeit können wir bestätigen, dass es durch die laufenden Reformen in der Hochschulbildung in der Tat immer mehr Bestrebungen gibt, Voraussetzungen für standardisierte Räumlichkeiten und die Qualität der Hochschulbildung zu schaffen. Diese Ausrichtung auf die Bedürfnisse aller Beteiligten und die Autonomie der wissenschaftlichen Forschung wurde zur Priorität.

Schlüsselbegriffe: Hochschulbildung, Paradigmen der Hochschulbildung, Hochschulunterricht, moderne didaktische Theorien