

POTREBA UNAPRJEĐIVANJA SVEUČILIŠNE NASTAVE

Anđelka Peko, Vesnica Mlinarević i Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Filozofski fakultet, Sveučilište u Osijeku

apeko@ffos.hr

Sažetak – Unaprjeđivanje sveučilišne nastave ovisi o međusobno povezanim čimbenicima: studentima, nastavnicima i odgojno-obrazovnoj instituciji.

Provedeno je istraživanje s ciljem utvrđivanja oblika i stupnjeva aktivnoga sudjelovanja studenata u nastavi. Ispitanici (N=72) bili su studenti pedagogije i studenti učiteljskoga studija s osječkoga sveučilišta. Empirijski rezultati istraživanja pokazuju prisutnost različitih oblika i stupnjeva aktivnosti u nastavi ostvarenoj na studiju pedagogije i učiteljskome studiju. Studenti traže više aktivnoga sudjelovanja u nastavnom procesu kroz istraživanja i fleksibilan pristup te uočavanje važnosti kritičnosti i samokritičnosti, kao i prilagodljivosti na nove situacije i različitosti. Stoga predlažu potrebu dopunske pedagoške izobrazbe nastavnika, jer se danas zahtijevaju drukčije nastavne kompetencije sveučilišnih nastavnika.

Ključne riječi: studenti, sveučilišni nastavnici, sveučilišna nastava, aktivno sudjelovanje

Uvod

Danas se traže putovi povećanja djelotvornosti sveučilišnih studija kao i unaprjeđivanje samoga studiranja. Promjena je sveučilišnog obrazovanja u tijeku. Iako su sveučilišta uvijek imala istraživačku i nastavnu ulogu, toj drugoj ulozi se pridavala periferna pozornost. Svaka znanstvena disciplina uz bavljenje sadržajem i postupkom ima i svoj vlastiti način razmišljanja i jezik. Poučavajući te discipline, sveučilišni nastavnici ne upućuju studente samo na sadržaje već i na načine razmišljanja i komunikaciji u određenom području.

Osvremenjivanje studijskih programa, uvođenje nastavne tehnologije i poboljšanje zgrada ne podiže automatski razinu kvalitete nastave. Unaprjeđivanje sveučilišne nastave ovisi o međusobno povezanim čimbe-

nicima kao što su studenti, nastavnici te sama institucija u kojoj se proces i ostvaruje.

Piper već 1978. godine ističe kako se među sposobnosti studenata ne ubrajaju samo intelektualne sposobnosti, a ni samo „ulazne“ sposobnosti već bi se tijekom studija mogle razvijati mnoge druge, primjerice: radne navike i tehnike učenja, mentalni procesi i kognitivna struktura, strategije i procesi rješavanja (stvaralačkoga) problema. Autentično učenje na svakoj razini usmjereno je rješenju problema i traženju odgovora na pitanja koja proizlaze iz vlastitih studentovih interesa i potreba. Određeni aspekti učenja i poučavanja vrijedni su u svim područjima. Freire (1972) tvrdi kako se najbolje uči kada se identificiraju pravi problemi iz vlastitoga iskustva – problemi ekonomije, društvenih struktura i političke moći – te se služe resursima koje nude učionica i fakultet kako bi istražili rješenja. On naglašava kako je obrazovanje usmjereno „postavljanju problema“ u kojem se studenti bave problemima svijeta koji ih okružuje. Paul i Elder (2002) navode kako u procesu poučavanja želimo da kad studenti odu iz učionice ponesu kompetencije kako bi im one bile na raspolaganju i kako bi se njima i stvarno koristili u životu. Mišljenje je samo jedno sredstvo internalizacije i primjene. Kad studenti malo misle dok uče malo će i naučiti, a kad misle dok uče, naučit će mnogo. Kritičko je mišljenje rastući i svrhovit fenomen koji se ne može odrediti do kraja ni kognitivnim sposobnostima niti načinom života, naglašava Sachs (1999). Procesna priroda znanja suprotna je objektivističkom shvaćanju znanja kao interiorizirane reprezentacije stvarnosti koju oblikuje neosporivost (Babić 2007., Cole i Westisch, 1996). Dryden i Vos (2001) navode kako, na primjer, čestim sudjelovanjem u raspravi, studenti mogu osim kritičkoga i kreativnoga mišljenja, razvijati različite intelektualne tehnike te ostale sposobnosti i vještine koje će im koristiti u studiju i izvan njega. Kreativno i kritičko mišljenje može se bolje razvijati ako se pojedinci osjećaju opušteno ne bojeći se kritike i vrednovanja, već suprotstavljanje ideja doživljavaju kao izazov i zajedničko usavršavanje (Kletzien, 2002).

Podržava li sveučilišna nastava navedeno i kako uopće odrediti djelotvornost nastave, pitanja su na koja je nužno tražiti odgovore. Djelotvornost nastave, ističe Terhart (2001), prepoznaje se u visokim i pozitivnim očekivanjima uspjeha svakog studenta te poticanju pozitivne odgovornosti za rezultate učenja. Svaki je postupak koji potiče studente na provjeravanje vlastitoga razumijevanja i stavova poželjan. Zapravo, nastava će se pokazati uspješnom samo u slučaju ako je postignuto (dostignuto) međusobno razumijevanje (sporazumijevanje) o važnim pitanjima od općega interesa (Palekčić 2007., prema Pleines, 1999). Studenti će biti aktivnije uključeni ako sadržaj mogu povezati sa samim sobom i s onim što ih zanima i ako mogu timski raditi. Timski rad uopće zahtijeva suradnju i skupne aktivnosti u učionici koji jačaju samopoštovanje studenta (uvažavajući iskustvo i predznanje u interaktivnom pristupu). U sveučilišnoj se nastavi potiče aktivno učenje koje uključuje

i potiče samostalnost i samoregulaciju u učenju, kao i mogućnost primjene raznovrsnih misaonih strategija i specifičnih kognitivnih vještina. Aktivno se učenje u najvećem stupnju ostvaruje u projektnoj nastavi u kojoj studenti formuliraju, biraju ciljeve i probleme, postavljaju hipoteze i zajednički ih provjeravaju uz mentorsku podršku nastavnika (Slavin, 1997., Munjiza i sur., 2007., Peko i Sablić, 2007). Djelotvornost se procjenjuje stalnim praćenjem, dijagnosticanjem, vrjednovanjem i povratnim obavijestima studentima o njihovom uspjehu. Student postaje aktivni sudionik nastavnoga procesa koje se ogleda kroz njegovo akcijsko i poduzetničko ponašanje u suradničkom učenju, odnosno u učećoj zajednici s nastavnikom. Akcija ili akcijsko ponašanje studenata može se opisati kao dinamičan proces neprestanog mijenjanja. Aktivnost studenata omogućuje se intenzivnim interakcijama, personaliziranim kontigentnim vođenjem, brzim povratnim informacijama, ohrabivanjem, objašnjavanjem, sugestijama i refleksijama (Salomon i Perkins, 1998). Preduvjeti za postizanje kritičke refleksije polaze od razumijevanja uloge moći u obrazovnim procesima i interakcijama, a izravno utječu na kvalitetu nastave (Hodkinson, 1997., 6). Mlade stručnjake valja osposobiti za uspješno komuniciranje. Utjecaj različitih poruka u komunikaciji često više ovisi o tome kako se one poručuju nego o onome što se poručuje. Pitanju se u nastavi posebno valja usmjeriti. Zapravo, pitanje je najvažniji poticaj mišljenju. Postavljanje pitanja moćna je vještina poučavanja. Nastavnik koji zna vješto postavljati pitanja može poticati mišljenje vježbanjem intelektualnih tehnika, pomoći studentima u stvaranju odnosa, ojačati osnovne vještine, unaprijediti uspjeh, uključiti šutljive učenike, ponovno privući pozornost i ojačati samopoštovanje (Eggen i Kauchak, 1994). U nastavi bi valjalo češće postavljati pitanja otvorenoga tipa koja omogućuju različite odgovore. Različitost ne samo da veseli nego nam pomaže doći do najboljih i originalnih rješenja (Gleitman, 1992). Stoga bi nastavnik trebao razmisliti o pitanjima koja su dovoljno bliska i zanimljiva studentima, kao i naučiti ih neovisno misliti, što znači znati formulirati pitanje koje će ih voditi u njihovu razmišljanju i istraživanju.

Potreba za ostvarivanjem novih pedagoških standarda neupitna je. Jesu li naši sveučilišni nastavnici osposobljeni za njihovo ostvarivanje? Sveučilišni bi nastavnik trebao poznavati etape kognitivnog razvoja, razumjeti mentalne procese pri studiranju i upravo tim procesima prilagođavati nastavu, što podrazumijeva dobro poznavanje svoje struke, jasne kriterije postignuća, dobru vremensku organiziranost nastave, ovladavanje suvremenim metodama i oblicima rada i svrhovito primjenjivanje nastavnih sredstava (Marentić-Požarnik, 1990). Poželjno je upoznati studente s ciljevima, metodama rada i ispitnim standardima. Temple i Brophy (2002) navode kako studenti trebaju upoznati sadržaje učenja na zanimljiv način kako bi znali na koji način ono odgovara ljudskim potrebama ili unaprjeđuje li naše razumijevanje. Zadržavajući nadzor nad sadržajem i provođenjem nastavnoga programa, nad načinom i brzinom poučavanja te procjenom naučenoga, učimo studente tražiti točne odgovore.

Učimo ih da postoji neko znanje koje učitelji i drugi stručnjaci već posjeduju i kako je njihov posao naučiti ono što mi već znamo. No, važna pitanja i zamisli nisu izvjesni ako želimo da studenti postanu stvaratelji znanja i procjenjivači tuđih zamisli, moramo im pomoći u razvijanju intelektualne samostalnosti u širem smislu te riječi. Moramo biti spremni preuzeti rizik, dati učenicima priliku da izvuku najviše što mogu iz svakog učenja, dopuštajući im što više istraživanja i ulaska u slijepe hodnike (Desforges, 2001., 206). Najvažniji izazov nastavnicima jest nužnost prelaska s paradigme ili modela poučavanja – učenje, za koji su se do sada osposobljavali nastavnici, na drukčiju koncepciju, spojivu s novim problemima novog tisućljeća (Soll i Fink, 2000., Peko i sur., 2007).

Nužno je rabiti različite metode poučavanja, provjeravanja i ocjenjivanja rezultata te dijagnosticirati teškoće svakoga pojedinoga studenta. Zahtijevaju se drukčije nastavne kompetencije sveučilišnih nastavnika. Nastavnikova zadaća postaje sljedeća: pomoći formulirati probleme i usmjeravati studenta na istraživanje. Studente se potiče na smoorganizirano učenje sadržaja iz sve dostupnijih raznovrsnih izvora učenja kako se na nastavi ne bi samo upoznavalo gradivo, već o njemu i raspravljalo. To je u skladu s osnovnim načelom da temeljno razumijevanje jest početak, a ne cilj učenja (Steele i sur., 1998). Da bi student uopće bio osposobljen za studij (dodajući ovdje i novo vrijeme koje mijenja navike, potrebe i zahtjeve), nastavnik treba u metodi svoga rada neminovno dodati i upućivanje prema kritičkom mišljenju te upućivanje na samostalnost. Potrebno je osposobiti studenta da sam iznalazi rješenja, da se sam snalazi u pronalaženju literature, da umije „osvojiti” dijelove materije. To savakako postavlja i pred nastavnike i pred takvu vrstu studenata nove zahtjeve (Mužić, 2005., 27). Velika snaga nastavnika leži u njihovoj ulozi uzora glede radoznalosti, otvorenosti duha, spremnosti staviti vlastite pretpostavke na kušnju i priznati greške, a ponajviše moraju prenijeti ljubav za učenje (Delors, 1998, 164).

Kao dio habilitacijskoga postupka u ocjeni nastupnoga predavanja važan segment procjene odnosi se na pedagošku primjerenost postupaka i metoda. Poslije toga ispita sveučilišnoga nastavnika, više se ne provjeravaju njegove pedagoške kompetencije. Svjesni smo kako zadovoljavanje Bolonjskoga procesa zahtijeva upravo visoke pedagoške kompetencije. Danas se, u svrhu unaprjeđivanja nastave, a i cjelokupnoga studija, provodi anketa o provedbi Bolonjskoga procesa. Kako je svaka promjena složen i dugotrajan proces, od svakoga se nastavnika traži odvajanje vremena za senzibilizaciju, učenje i samorefleksiju. Samorefleksija nastavnika uključuje krtitičko-refleksivni pristup nastavi.

Danas je više nego ikada nužan sustav didaktičkoga i ostaloga usavršavanja nastavnika. Posebnu pozornost treba posvetiti osmišljavanju kvalitetnog programa psihološko-pedagoške izobrazbe i školske prakse tijekom

studija, ali i tijekom pripravnštva, što za sobom povlači i pitanje kvalitetne izobrazbe školskih mentora zaduženih za uvođenje nastavnika pripravnika u njihov stručni poziv (Pavin i Vizek-Vizović, 2007.,64). Nužno bi bilo stvoriti i središta pedagoško-psihološke izobrazbe (središta izvrsnosti) koji bi mogli stalno organizirati seminare za visokoškolske nastavnike radi unaprjeđivanja nastave. Poznato je da se danas sveučilišta suočavaju s nizom novih okolnosti koje zahtijevaju preobrazbu njihove unutarnje strukture i odnosa s okolinom (Ledić, 2007., 124). Sve se više očituje kako se akademsko znanje ostvaruje u uvjetima realnog života, povezuje s praksom, neposredno poboljšava uvjete u lokalnim zajednicama, utječe na razvoj demokracije i na civilno društvo te se postavljaju zahtjevi za povezivanjem sveučilišnih nastavnika i praktičara (Ostrander, 2004). Osiguranje izvrsnosti u sveučilišnom obrazovanju podrazumijeva procese, aktivnosti i mehanizme kroz koje se odaržava i razvija kvaliteta visokoga obrazovanja uopće, a svakako se ogleda u kvaliteti nastavnog procesa.

U našem istraživanju posebna pozornost usmjerena je aktivnosti studenata kroz koju se zrcali i sama kvaliteta nastave.

Metoda

Istraživanje je provedeno je analize sveučilišne nastave s posebnim osvrtom na mogućnosti aktivnoga sudjelovanja studenata u njoj. Studenti su na skali Likertova tipa od pet stupnjeva (1=nikad, 2=rijetko, 3=ponekad, 4=često, 5=redovito) procjenjivali mogućnost osobnoga sudjelovanja u nastavi i davali prijedloge za unaprjeđivanje sveučilišne nastave. Ispitanici su bili studenti 4. godine studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Osijeku (N=33) i studenti 4. godine učiteljskoga studija na Učiteljskom fakultetu u Osijeku (N=29). U istraživanju je uporabljen anketni upitnik koji se sastojao od 16 tvrdnji vezanih za usmjerenost nastave studentu i jednoga pitanja otvorenoga tipa za njihove prijedloge o unaprjeđivanju kvalitete nastave. Ispitivanje je provedeno na kraju akademske 2006./07. godine. Za obradu podataka korišten je kvantitativni i kvalitativni pristup uz primjenu deskriptivne statistike i hi-kvadrat testa za nezavisne uzorke.

Rezultati i rasprava

Rezultati procjene studenata o mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u nastavi prikazani su u tablici 1.

Tablica 1. Studentska procjena o mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u nastavi

TVRDNJE Mogućnosti aktivnog sudjelovanja u nastavi	1 Nikada US P		2 Rijetko US P		3 Ponekad US P		4 Često US P		5 Redovito US P		AS US P	
1. Uporaba postojećih znanja i iskustava.			2		18	13	15	16	4	4	3,54	3,73
2. Postavljanje pitanja.			4	1	17	8	10	15	8	9	3,56	3,97
3. Uočavanje i definiranje problema.			5		23	12	9	18	2	3	3,21	3,73
4. Stvaranje problemskih situacija za učenje.	1		7	2	14	14	15	12	2	5	2,74	3,61
5. Preuzimanje inicijative za rješavanje problema.	2		9	1	14	16	12	11	2	5	3,11	3,15
6. Rješavanje problemskih situacija.			7	3	15	9	14	16	3	5	3,33	3,69
7. Ovladavanje tehnikama intelektualnoga rada.			5		7	6	16	15	11	12	3,85	4,18
8. Vježbanje tehnika intelektualnoga rada na zanimljivim zadacima.			8	2	15	15	9	11	7	5	3,38	3,58
9. Razvijanje koncepta smislenog i kreativnoga učenja			6	5	10	8	18	18	5	2	3,56	3,52
10. Korištenje refleksivnom raspravom.	1		1	4	14	12	10	14	3	3	2,82	3,48
11. Sudjelovanje u projektima.			4		16	3	13	11	6	19	3,54	4,48
12. Razvijanje kritičnosti i samokritičnosti.	1		2	1	23	9	8	17	5	6	3,36	3,85
13. Praćenje i samopraćenje.		1	6	3	18	10	10	12	5	7	3,36	3,64
14. Primjenjivost znanja u praksi.			6	1	16	15	12	14	5	3	3,41	3,58
15. Praćenje novih znanstvenih spoznaja.	2		7	4	15	13	12	12	3	4	3,18	3,48

US – učiteljski studij (N = 29), P – dvopredmetni studij pedagogije (N = 33), AS -aritmetičke sredine

Kao što je iz tablice vidljivo, studenti učiteljskoga studija procjenjuju da sveučilišna nastava omogućuje ovladavanje tehnikama intelektualnoga rada (tvrdnja 7., AS=3.85), razvijanje smislenoga i kreativnoga koncepta učenja (tvrdnja 9., AS=3.56), postavljanje pitanja (tvrdnja 2., AS=3.56), primjenu postojećih znanja i iskustava (tvrdnja 1, AS=3.54) te sudjelovanje u projektima (tvrdnja 11., AS=3.54). Ponekad nastava pruža mogućnost samostalnoga stvaranja problemskih situacija za učenje (tvrdnja 4., AS=2.74), preuzimanje inicijative u rješavanju problema (tvrdnja 5., AS=3.1) i korištenje refleksivnom raspravom (10., AS=2.82).

Studenti pedagogije procjenjuju da sveučilišna nastava omogućava timski rad u projektima (tvrdnja 11., AS=4.48), ovladavanje tehnikama intelektualnoga rada (tvrdnja 7., AS=4.18), postavljanje pitanja (tvrdnja 2., AS=3.97) i razvijanje kritičnosti i samokritičnosti (tvrdnja 12., AS=3.85). Ističu, isto kao i studenti učiteljskoga studija, da je mogućnost preuzimanja inicijative za rješavanje problema samo ponekad zastupljena (tvrdnja 5., AS= 3.1).

Procjene o mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u sveučilišnoj nastavi studenata učiteljskoga studija najviše se koncentriraju oko skalne vrijednosti 3 "ponekad", a kod studenata pedagogije oko skalne vrijednosti 4 "često". Može se zaključiti da budući profesori pedagogije u prosjeku pozitivnije procjenjuju kvalitetu sveučilišne nastave od studenata učiteljskog studija. Koliko su uočene razlike značajne, ispitalo se hi-kvadrat testom (tablica 2.).

Tablica 2 . Značajnost razlika u procjenama studenata učiteljskoga studija i studija pedagogije o mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u nastavi

Tvrđnje Mogućnosti aktivnog sudjelovanja u nastavi.....	Učiteljski studij		Studij pedagogije		χ^2	p
	-	+	-	+		
1. Uporaba postojećih znanja.	20	19	13	20	0.595	0.4404
2. Postavljanje pitanja.	21	18	9	24	4.157	0.0414
3. Uočavanje i definiranje problema.	28	11	12	21	7.710	0.0054
4. Stvaranje problemskih situacija za učenje.	22	17	16	17	0.189	0.6640
5. Preuzimanje inicijative za rješavanje problema.	25	14	17	16	0.705	0.4011
6. Rješavanje problemskih situacija.	22	17	12	21	2.134	0.1440
7. Ovladavanje tehnikama intelektualnoga rada.	12	27	6	27	0.914	0.3391
8. Vježbanje tehnika intelektualnoga rada na zanimljivim zadacima.	23	16	17	16	0.157	0.6916
9. Razvijanje koncepta kreativnoga učenja	16	23	13	20	0.010	0.9199
10. Korištenje refleksivnom raspravom.	26	13	16	17	1.741	0.0003

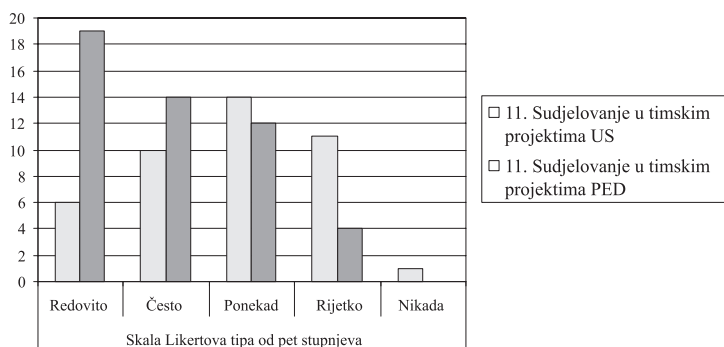
11. Sudjelovanje u timskim projektima.	20	19	3	30	12.760	0.0003
12. Razvijanje kritičnosti i samokritičnosti.	26	13	10	23	8.056	0.0045
13. Praćenje i samopraćenje.	24	15	14	19	1.910	0.1670
14. Primjenljivost znanja u praksi.	22	17	16	17	0.189	0.6640
15. Praćenje novih znanstvenih spoznaja.	24	15	17	16	0.381	0.5372

– nepoželjne procjene (nastava nije usmjerena studentu)

+ poželjne procjene (nastava usmjerena studentu)

Procjene studenata o mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u nastavi podijeljena su u dvije skupine procjena: poželjne – nastava usmjerena studentu i nepoželjne – nastava nije usmjerena studentu. Značajnost uočenih razlika ispitana je primjenom hi-kvadrat testa na način da su procjene studenata svrstane u pozitivne (često, redovito) i negativne (nikad, ponekad, rijetko). Usporedba dobivenih rezultata pokazala je da se procjene studenata pedagogije i studenata učiteljskoga studija statistički značajno razlikuju na četiri tvrdnje/aktivnosti u nastavi (3., 4., 11., 12). Najznačajnija razlika vezana je za mogućnost rada u projektima ($\chi^2=12.760$, $p<0.01$), razvijanje kritičnosti i samokritičnosti ($\chi^2=8.056$, $p<0.01$), postavljanje pitanja ($\chi^2=4.157$, $p<0.01$), te uočavanje i definiranje problema ($\chi^2=7.710$, $p<0.01$).

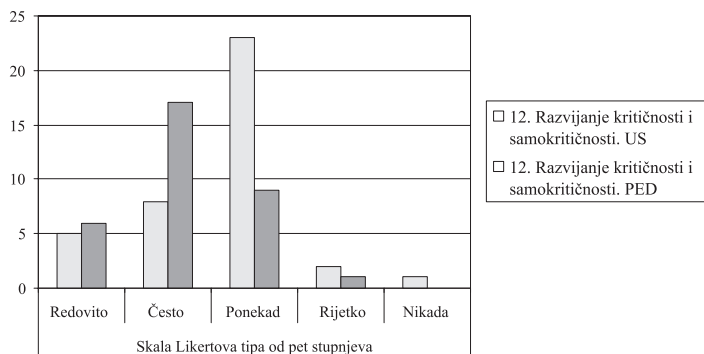
Zbog bolje preglednosti navedene razlike u procjeni kvalitete nastave, odnosno mogućnosti aktivnoga sudjelovanja u njoj, koja se pokazala značajna samo na 4 od 15 tvrdnji, prikazat će se grafički, prema dobivenim frekvencijama, uzimajući u obzir da su studenti pedagogije nešto brojniji u uzorku, ali kao što se naglasilo, razlika je u procjenama statistički značajna, u korist studenata pedagogije.



Grafikon 1. Rezultati procjene studenata učiteljskoga studija i studenata pedagogije o mogućnosti sudjelovanja u timskim projektima

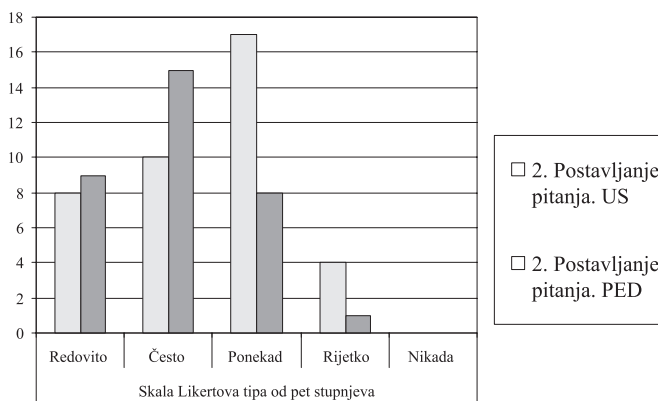
Budući profesori pedagogije nešto su više usmjereni na projektnu nastavu od budućih učitelja (grafikon 1.). Uočene razlike možemo objasniti

ti specifičnošću i složenošću poslova i uloga učitelja i pedagoga u odgojno-obrazovnom procesu, što se vidi i u tvrdnjama 12., 2. i 4. (grafikoni, 2., 3. i 4).



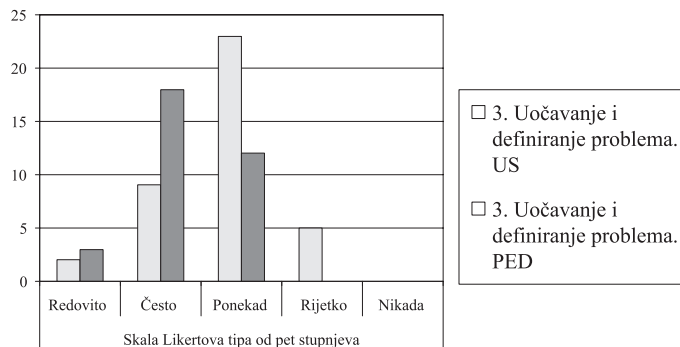
Grafikon 2. Rezultati procjene studenata učiteljskoga studija i studenata pedagogije o mogućnosti razvijanja kritičnosti i samokritičnosti

Sveučilišna nastava studentima pedagogije pruža veću mogućnost razvijanja kritičnosti i samokritičnosti nego studentima učiteljskoga studija, što je vidljivo iz rezultata u grafikonu 2. Pretpostavljamo da je razlika nastala zbog veće usmjerenosti budućih učitelja na metodičke vježbe i neposredni praktični rad u nastavnom procesu.



Grafikon 3. Rezultati procjene studenata učiteljskoga studija i studenata pedagogije o mogućnosti postavljanja pitanja

Rezultati u grafikonu 3. pokazuju da se studenti pedagogije učestalije pitajama uključuju u nastavu od budućih učitelja, koji procjenjuju da im je ta aktivnost omogućena ‘ponekad’, što ograničava nužna propitivanja, veću aktivnost i kritičko-refleksivni pristup nastavi.



Grafikon 4. Rezultati procjene studenata učiteljskoga studija i studenata pedagogije o mogućnosti uočavanja i definiranje problema

Rezultati u grafikonu 4. idu u prilog prethodnim pretpostavkama kako se budući učitelji više usredotočuju na metodičko oblikovanje nastave i sam tijek nastavnoga procesa (pripremanje), a manje na uočavanje i definiranje problema, što budući pedagozi snažnije naglašavaju.

Navedene analize dobivenih procjena idu u prilog tradicionalnom shvaćanju nastave i uloge učenika, učitelja i stručnih suradnika u njoj. U prosjeku, ponekad se studentima pruža mogućnost samostalnoga stvaranja problemskih situacija za učenje, preuzimanje inicijative u rješavanju problema i korištenje refleksivne rasprave. Međutim, ostali rezultati procjena pokazuju da sveučilišna nastava nastoji implementirati suvremene oblike rada i traži angažiranost studenata kroz timski rad, suradničko učenje i projektnu nastavu. To pokazuju i odgovori studenata na otvorena pitanja vezana za analizu nastavnoga procesa akademske godine 2006./07., koji daju podršku suvremenim strategijama učenja i traže daljnje unaprjeđivanje sveučilišne nastave.

Rezultati otvorenoga pitanja osmišljeni s ciljem analize nastavnog procesa upućuju na sljedeće: studenti 4. godine pedagogije predlažu manje seminarskih radova i više praktičnoga rada te interaktivne nastave, dok studenti 4. godine učiteljskog studija predlažu bolji raspored i organizaciju nastavnoga procesa (manje velikih pauza između predavanja bez predavanja subotom, manje sati predavanja, a povećanje sati vježbi i praktičnog rada, korištenje različitim metodičkim pristupima i nastavu usmjerenu studentu, više aktivnoga i kreativnoga rada studenta kao i prilagođavanje programa stručnim potrebama. U odnosu na poboljšanje sveučilišne nastave, studenti pedagogije predlažu više nastave u odgojno-obrazovnim institucijama i izvan fakulteta uopće; više istraživačkoga rada i inovativnosti (projekti); više izbornih predmeta i bez ponavljanja već naučenoga u raznim predmetima (potreba korelacije) te stavljanje naglaska i na druga područja pedagogije, ne samo na predškolski odgoj i obrazovanje. Studenti učiteljskoga studija predlažu manje

istraživačkih obveza u 4. godini studija, bolju organiziranost metodičkih vježbi i bolju pripremljenost sveučilišnih profesora za nastavu. Upravo ta metodička usmjerenost kao važna potreba svakoga pojedinačnoga predmeta pokazala se kao rascjepkana dimenzija bez korelacije u odnosu na integrirani pristup u suvremnoj nastavi.

Zaključak

Empirijski rezultati ovoga istraživanja pokazuju da studenti nedovoljno aktivno sudjeluju u nastavnom procesu tražeći potporu vlastitoga stila učenja i više istraživanja. Studenti su upozorili na važnost kritičnosti i samokritičnosti te potrebu prilagodljivosti na nove situacije i različitosti.

U izobrazbi budućih učitelja od iznimnoga je značenja primjenljivost znanja u praksi, gdje studenti ne samo da se koriste stečenim teorijskim znanjima, već se i izravno uključuju u nastavu te je autonomno kreiraju. Do izražaja dolazi niz studentovih sposobnosti koje su relevantni čimbenici kvalitete nositelja, organizatora, medijatora i poučavatelja u odgojno-obrazovnom procesu.

Studenti pedagogije pozitivnije procjenjuju kvalitetu sveučilišne nastave od studenata razredne nastave u svim istraživanim aktivnostima. Približno jednaka iskustva imaju samo u procjeni mogućnosti preuzimanja inicijative za rješavanje problema u nastavi (ponekad), ali ostali rezultati pokazuju da sveučilišna nastava nastoji implementirati pojedine suvremene oblike rada i potiče studenta na timski rad, suradničko učenje i projektnu nastavu. Međutim, inicijativa uglavnom polazi od nastavnika kao i postavljanje problemskih situacija za učenje koje onemogućavaju razvoj refleksivne rasprave.

Rezultati provedenoga istraživanja upućuju na aktivnije sudjelovanje studenata pedagogije na nastavi, u odnosu na studente učiteljskoga studija. No to je daleko od izvrsnosti. Nužna je potreba za sinkroniziranim djelovanjem osnovnih čimbenika (nastavnik, student, organizacija) koji stimuliraju i optimiziraju vrsnoću studiranja.

Da bi sveučilišni nastavnici bili djelotvorni, moraju vladati širokim rasponom nastavnčkih umijeća. Danas se od nastavnika ne zahtijeva samo prijenos obavijesti ili poticanje znanja, već problemsko oblikovanje određenoga znanja što bi potaknulo i rješenje toga problema ili postavljanje pitanja koja studenti procjenjuju, a dio su širega referentnoga studentskoga okvira. Važno je studentima omogućivati primjenu naučenoga u novim situacijama te pružiti mogućnost poticanja projekata, istraživanja.

Poticati tehnike intelektualnoga rada, razvijati koncepte smislenoga i kreativnoga učenja, omogućavati poticanje i sudjelovanje u projektima, koristiti se refleksivnom raspravom, stvarati osobne sudove, razvijati osjećaj osobne odgovornosti i inicijativnosti, razvijati sposobnost predviđanja i pri-

lagodbe promjenama, razvijati suradničke i komunikacijske vještine, važan su dio učenja i poučavanja za koji se nastavnici moraju osposobiti. Na navedeno upućuju studenti svojim prijedlozima za podizanje razine kvalitete visokoškolske nastave. Kako bi se podigla ta razina, važno je osmisliti i provoditi pedagoško-psihološku izobrazbu sveučilišnih nastavnika. Unaprjeđivanje visokoškolske nastave, što zahtijevaju i studenti – sudionici provedenoga istraživanja, postaje nužnost.

Literatura:

- Babić, N. (2007): Konstruktivizam i pedagogija, U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., (ur), Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.1-16.
- Delors, J. (1998): Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.
- Desforges, C. (2001): Uspješno učenje i poučavanje. Zagreb: Educa.
- Dryden, G., Vos, J. (2001): Revolucija u učenju. Zagreb: Educa.
- Cole, M., Wersch, V. (1996): Beyond the individual – social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky, *Human Development*, 39 (5), 250-256).
- Eggen, P., Kauchak, D. (1994): *Educational Psychology, Classroom Connections*, New York: Macmillan College Publishing company.
- Freire P.(1972): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Academic press.
- Gleitman H. (1992): *Basic Psychology*. New York:W.W.Norton i Company.
- Hodkinson, P. (1997): Neo – Fordisu and Teacher Professionalism, *Teacher Development*, Volu,e 1, No. 1, 69 – 82.
- Kletzien S.B. (2002): Čitanje, pisanje i rasprava za poticanje kritičkog mišljenja, Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Ledić, J. (2007): U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju, (ur) Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.123– 135.
- Marentić-Požarnik B. (1991): *Didaktičko usavršavanje visokoškolskih nastavnika*, Ljubljana: Filozofski fakultet.
- Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M.(2007): *Projektno učenje*. Osijek:
- Ostrander, S. (2004): Democracy, civic participation and the university: A comparative study of civic engagement on five iniversities, 33 (1), 74-93.
- Mužić, V. (2005): Visokoškolski nastavnika pred zidom nedovoljnog predznanja studenata, U: Interaktivna komunikacija u nastavi I odgojnim aktivnostima, Zbornik znanstvenih i stručnih radova, (ur) Tatković, N., Pula : Visoka učiteljska škola u Puli i HPKZ., 23-29.
- Palekčić, M. (2007): Teorijsko – metodološko pitanje pedagogije: suvremeni izazovi i perspective. U: Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju, (ur) Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N., Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo. 243-260.

- Paul, R. Elder L.(2002): How to Improve Student Learning, Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Pavin, T. i Vizek Vidović, V. (2007): Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj. U: Bacalja, R. (ur) Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske, Zadarska županija i grad Zadar.
- Peko A., Sablić, M. (2007): Projektna nastava. *Život i škola* 11(1). 15-26.
- Peko, A. (2007): Učiti kako poučavati, U: Previšić, V., Šoljan, N., Hrvatić, N. (ur), Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja, Zagreb, Hrvatsko pedagoško društvo, 260-275.
- Piper, D. W. (1978): The efficiency and effectiveness of teaching in higher education. London: UTMU, Institute of education.
- Sachs, J.(1999):Using Teacher Research as a Basis for Professional Renewal. *Journal of In-service Education*, Vol.25, No. 1:39-53.
- Salomon, G., Perkins, D. N. (1998): Individual and social aspects of learning, *Review of Research in Education*, 23 (1), 1-24).
- Slavin, R. (1997): Educational psychology, Boston: Allyn Bacon.
- Steele, J. I., Meredith, K.S., Temple, C. (1998): Okvirni sustav kritičkog mišljenja u cjelini nastavnog programa, Zagreb: Otvoreno društvo.
- Temple C., Brophy S.,(2002): Presentation at reading and Writing for Critical Thinking in Higher Education, Prague.
- Terhart, E. (2001): Metode poučavanja i učenja: Educa: Zagreb.
- Wood,D.(1995): Kako djeca misle i uče. Zagreb: Educa.

THE NEED FOR IMPROVEMENT OF INSTRUCTION AT UNIVERSITY LEVEL

Andelka Peko, Vesnica Mlinarević i Vesna Buljubašić-Kuzmanović

Summary – *Improvements in instruction at university level are dependent on mutually related factors: students, faculty and institution.*

The paper presents results of a research conducted with the aim of determining forms and levels of active student participation in their classes at university. The subjects (N=72) were students of pedagogy and students of teacher training from Osijek university. Empirical results of the investigation show different forms and levels of active student participation at the pedagogy and the teaching training course of study. The students require more active involvement in the teaching/learning processes with an emphasis on research and flexibility of approach. Further, they notice the importance of criticism and self-criticism as well as adaptability to new situations and diversity. Therefore, a proposal was made for additional pedagogical education and training of university professors, because modern society calls for university professors with different teaching competences.

Key words: *students, faculty, instruction, active participation.*