

Pojam autentičnost u kontekstu visokog obrazovanja: narativni pristup temeljen na studiji slučaja

The Concept of Authenticity in the Context of Higher Education: A Narrative Analysis through a Case Study Approach

Katarina Dadić¹, Ivana Lacković², Nikolina Pavičić Rešetar³

¹Fakultet hrvatskih studija Zagreb, Borongajska cesta 83d, Zagreb, kdadic@fhs.hr

²Veleučilište Baltazar Zaprešić, Vladimira Novaka 23, Zaprešić, ivanalackovic.marketing@bak.hr

³Veleučilište Baltazar Zaprešić, Vladimira Novaka 23, Zaprešić, npavicicresetar@bak.hr

Sažetak

Pojam autentičnost u visokom obrazovanju postaje važna tema istraživanja unutar suvremene pedagoške teorije, a koja naglašava važnost osobne dosljednosti, etičkog integriteta i iskrene komunikacije u obrazovnom procesu. Cilj ovoga istraživanja ispitati je kako sveučilišni nastavnici razumiju, njeguju i odražavaju osobnu autentičnost unutar kompleksnog okruženja visokog obrazovanja koje nameće standardizirane obrasce ponašanja i poučavanja. Istraživanje je temeljeno na kvalitativnoj metodologiji studije slučaja, utemeljenoj na narativno analizi deset sveučilišnih nastavnika iz različitih disciplina, a provedeno je na dvjema visokoškolskim ustanovama. Putem polustrukturiranih intervjua, ispitanici su artikulirali svoje osobne vrijednosti, profesionalne dileme i svakodnevne strategije očuvanja autentičnosti u interakciji sa studentima i unutar institucionalnih okvira. Analizom podataka utvrdilo se da se kod ispitanika autentičnost ne može svesti na određeno obilježje ili stil poučavanja, nego se konstruira i rekonstruira u odnosu na pedagoške, društvene i organizacijske kontekste. Nastavnici koji promišljaju o osobnim vrijednostima i uvažavaju složenost nastavne situacije pokazuju veću sposobnost razvijanja odnosa koji podržavaju izražavanje kritičkoga mišljenja i potiču osobni angažman studenta. U tom smislu, središnje pitanje autora u ovom istraživanju je: može li neautentičan nastavnik obrazovati autentičnog studenta? Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju da bez vjerodostojnosti u odnosu nastavnik- student, obrazovni proces ostaje površan, a posljedično se teško razvija intrinzična motivacija i osjećaj osobne uključenosti u poučavanje. Autentičnost nastavnika stoga ne smije biti isključivo osobna karakteristika, nego je ona i pedagoška odgovornost.

Ključne riječi

autentičnost, obrazovni integritet, profesionalni integritet, reflektivna praksa, visoko obrazovanje

Abstract

The concept of authenticity in higher education has become an increasingly relevant subject of inquiry within contemporary pedagogical theory, which emphasizes the importance of personal consistency, ethical integrity, and genuine communication in the educational process. The aim of this study is to explore how university teachers understand, cultivate, and sustain their own authenticity within the complex environment of higher education, which often imposes standardized modes of conduct and instruction. The research employs a qualitative case study methodology, based on narrative analysis of ten university teachers from various disciplines across two higher education institutions. Through semi-structured interviews, participants articulated personal values, professional dilemmas, and everyday strategies for preserving authenticity in interactions with students and within institutional frameworks. The data analysis reveals that authenticity cannot be reduced to a fixed trait or a particular teaching style, but is instead continuously constructed and reconstructed in relation to pedagogical, social, and organizational contexts. Teachers

who consciously reflect on their values and acknowledge the complexity of the teaching situation demonstrate a greater capacity to foster relationships that support students' critical thinking and personal engagement. In this regard, the authors pose a central question: Can an inauthentic teacher educate an authentic student? The findings suggest that without credibility in the teacher-student relationship, the educational process remains superficial, as students struggle to develop intrinsic motivation and a sense of personal involvement in learning. Teacher authenticity, therefore, emerges not only as a personal characteristic but as a pedagogical responsibility.

Keywords

authenticity, educational integrity, higher education, professional identity, reflective practice

Uvod

U suvremenom visokom obrazovanju, tema o pojmu **autentičnost** poprima sve značajniju ulogu zbog toga što su obrazovni sustavi sve više standardizirani i određeni institucionalnim normama (Bialystock, 2017; De Bruyckere i Kirschner, 2016; Kreber i Klampfleitner, 2012; Lin, 2006; Martinez Serrano i sur., 2018).

Vidljiv je i intenzivan administrativni pritisak na nastavnike, znanje se brojčano mjeri, stranice literature koje student treba pročitati određuju se razinom opterećenja kolegija, a slika valjanog stjecanja znanja blijedi jer je sve podložno određenim kriterijima, mjerama, ljestvicama koje moraju biti ispunjene. Obrazujemo li se zbog obrazovanja samoga ili zbog humaniziranja duha? Obrazovanje pojedincu treba i mora omogućiti da postane autentično i refleksivno biće koje je sposobno oblikovati svoj život. Gdje je u svemu tome pojedinac i njegova autentičnost? Njegov individualni način razvoja, ali i njegovo pravo da raste i razvija se u „svom ritmu“ između osobnih darovanosti, vrijednosti, pedagoške prakse i profesionalnoga identiteta. Želimo autentične pojedince, no pitanje je mogu li neautentični visokoškolski nastavnici obrazovati autentične studente?

Autentičnost u i kroz poučavanje predstavlja tri različite perspektive autentičnosti: egzistencijalnu (usmjerena na osobni razvoj i istinitost prema sebi), kritičku (propitivanje društvenih struktura i moći) i komunitarnu (izgradnja autentičnosti u zajednici putem dijaloga, povjerenja i kolektivnog smisla) te pokazuje što znači približavati se većoj autentičnosti za nastavnike i studente - kada se promatra iz svake od navedenih perspektiva (Kreber, 2013: 15-39).

Autentičnost nije isključivo osobno obilježje, nego je i ključna pedagoška vrijednost koja može u velikoj mjeri utjecati na kvalitetu obrazovnoga procesa, motivaciju kod studenata i razvoj kritičkoga mišljenja s ciljem razvoja samoodrživih i cjelovitih pojedinaca.

Cilj ovoga istraživanja ispitati je kako visokoškolski nastavnici prepoznaju, doživljavaju, njeguju i održavaju osobnu autentičnost unutar složenog i restriktivnog okruženja visokog obrazovanja. Unutar istraživačke studije slučaja u ovom radu, visokoškolski nastavnici bili su pozvani artikulirati profesionalne dvojbe i svrhu očuvanja autentičnosti u svome radu.

Proučavanje pojma autentičnost u visokoškolskom obrazovanju važno je iz nekoliko razloga:

a) autentični visokoškolski nastavnici obrazovni proces čine kvalitetnijim (Svensson, 2002:3),

b) autentični visokoškolski nastavnici održavaju profesionalni i etički integritet, institucionalnim pritiscima i zahtjevima za standardizacijom nastave usprkos (Taylor, 1991:20-29; Vannini i Williams, 2009: 33),

c) autentični visokoškolski nastavnici omogućavaju razvoj kritičkog mišljenja i samostalnog angažmana studenta, što bi trebao biti ključni cilj visokoškolskog obrazovanja (Ajajawi i sur., 2024; 499-510; Golden, 2023: 1-15).

Autorice ovoga istraživanja slažu se da autentičnost mora postati **pedagoška odgovornost**, pedagoški oblik otporu površnosti, ciljani pedagoški imperativ i novi dio visokoškolskog obrazovanja. Pedagoški odnos između autentičnih individua ima posebnu kvalitetu, s obzirom na narav pedagoški shvaćene autentičnosti. Ta kvaliteta se vidi kao potencijal za transformaciju sebe i svijeta, odnosno društva (Bauer, 2001:1).

Autorice se zalažu za autentičan razvoj visokoškolskih nastavnika i podržavanje njihovih subjektivnosti u nastojanjima da sami postignu ono što im je važno i što je smisleno. Iako svi evaluacijski mehanizmi u visokom obrazovanju imaju ulogu da profesionalni razvoj ne ode u smjeru subjektivizma, reduktivno je tretirati profesionalni razvoj visokoškolskih nastavnika isključivo kao zaseban proces koji zahtijeva evaluacijske stavke, a pritom zanemariti važnost očuvanja autentičnog procesa spoznavanja (Yahui Su i sur., 2016: 1-14).

Ovakav pristup istraživanju pojma autentičnost omogućit će dubinsko razumijevanje iskustava nastavnika, njihovih dvojbi i procesa kroz koji se autentičnost konstruktivno oblikuje i odražava u svakodnevnoj pedagoškoj praksi.

Cilj ovoga istraživanja je ispitati kako visokoškolski nastavnici poznaju i njeguju osobnu autentičnost u sustavu visokoga obrazovanja te kako ta autentičnost utječe na kvalitetu obrazovnoga procesa i angažman studenata.

Dugoročni cilj ovoga istraživanja jest znanstveni doprinos temi autentičnost u visokom obrazovanju na način proširenja teorijskoga znanja - kombiniranjem psihologijske, pedagogijske, filozofske i sociološke teorije i davanje istraživačkoga uvida o izazovima s kojima se visokoškolski nastavnici suočavaju - s ciljem unaprjeđenja nastavne prakse u kontekstu autentičnosti.

1. Konceptualizacija autentičnosti: teorijsko utemeljenje

U društveno-humanističkim disciplinama i perspektivama, autentičnost se različito definira. U psihologiji se autentičnost definira kao stanje usklađenosti između unutarnjih uvjerenja vrijednosti i emocija te vanjskog ponašanja i komunikacije, a podrazumijeva snažnu samosvijest, vjerodostojnost u odnosima i dosljedno djelovanje u skladu s vlastitim identitetom (Kernis i Godman, 2006: 283-294). U pedagogiji se označava kao sposobnost nastavnika da djeluje u skladu sa svojim vrijednostima, uvjerenjima i identitetom te da tu dosljednost prenosi u proces poučavanja što uključuje iskrenost u komunikaciji, vjerodostojnost između osobnog i profesionalnog ponašanja, ali i otvorenost za refleksiju i dijalog sa studentima (Kreber i sur., 2007:40-41).

U poučavanju, autentičnost ne znači za nastavnika samo „biti svoj“, nego i kritički odražavati osobnu praksu, priznavanje kompleksnosti obrazovnih situacija, ali i preuzimanje pedagoške odgovornosti za razvoj studenata (Cranton i Carusetta, 2004:7-21). Prethodno spomenute autorice su napravile nevjerojatan iskorak i doprinos u istraživanju značenja autentičnosti u pedagogiji, istražujući grupu od 22 edukatora tijekom tri godine. Načini na koje su ispitanici bili autentični kretali su se od razumijevanja sebe, drugih, odnosa, okruženja i refleksije. Autorice su svoje istraživanje bazirale na teoriji transformativnoga učenja i Jungovom konceptu individualizacije kako bi detaljno razumjele razvoj autentičnosti (Cranton i Carusetta, 2004: 276).

U longitudinalnom istraživanju autentičnosti formiran je model autentičnosti koji nužno uključuje: svijest o sebi, svijest o drugome, odnos i svijest i odnosu između sebe i drugoga, te u širem kontekstu obuhvaća svo troje. Na svaki od ova četiri elementa utječe neizostavna kritička refleksija. Time su pokazale da je autentičnost relacijska, razvojna i transformativna. Relacijska je, kao što je u skladu s Taylorovom etičkom koncepcijom horizonta značaja na većoj skali, ali i na tragu Brofenrennera na interrelacijskoj razini odnosa. Razvojnost autentičnosti u skladu je s pogledom na autentičnost kao na dispoziciju i istovremeno neizostavna sastavnica pedagoški shvaćene autentičnosti (Bauer, 2001:45).

U filozofiji se autentičnost opisuje kao egzistencijalni ideal istinitosti prema samome sebi i drugima, utemeljen na slobodi izbor, odgovornosti i etičkom integritetu (Taylor, 1991: 15-29). Sociološka perspektiva autentičnost različito definira. Pojedina

sagledava kroz prilagođavanje društvenim normama i očekivanjima. Katkada se može činiti da je u ovom pristupu važnije društvo nego sam (autentičan) odgovor osobe, no ova perspektiva ne razdvaja jedno od drugoga (pojedina od društva).

Autentičnost se u sociologiji definira kao stanje ili proces u kojem pojedinac i grupa djeluju u skladu sa svojim unutarnjim identitetom, vrijednostima i uvjerenjima, ali uz nužnost prilagodbe društvenom okruženju (Giddens, 1991; 121-150; Vannini i Williams, 2009:19-34). Autentičnost ovdje nije zadana osobina nego posjeduje svoju:

a) procesualnost, budući da se iznova rekonstruira putem društvenih interakcija i promjena u životnom okruženju i

b) refleksivnost, koja se pokazuje kroz stalno procjenjivanje pojedinca - koliko njegovo ponašanje odgovara unutarnjem identitetu u odnosu na društvene norme (Vannini i Williams, 2009:147-170).

Proučavanje autentičnosti u kontekstu visokog obrazovanja važno je zbog boljeg razumijevanja međusobnog utjecaja nastavnika i studenta, podržavanja kritičkog mišljenja, jačanja profesionalnog integriteta, povećanja kvalitete obrazovanja i u konačnici, razvoja autentičnih studenata. Znanstveno proučavanje autentičnosti u ovome kontekstu pruža podlogu za reforme visokoškolskog obrazovanja i unaprjeđenje prakse poučavanja. Iz tog će se razloga, u kontekstu visokog obrazovanja, autentičnost definirati kao pedagošku kvalitetu nastavnika (proučavajući njihovu osobnu razinu autentičnosti) koju uključuje: vjerodostojnost, dosljednost i otvorenost prema studentima, s ciljem omogućavanja stvaranja odnosa povjerenja (Kreber i sur., 2007:22).

Vidljivo je, dakle, da se autentičnost znanstveno definira kao višedimenzionalan konstrukt koji obuhvaća samosvijest, vjerodostojnost u osobnosti, ali i dosljednost između unutarnjih vrijednosti i vanjskog ponašanja, držeći se etičkih principa u djelovanju.

2. Istraživanje

U istraživanju je korištena kvalitativna metodologija kojom se utvrdila studija slučaja. Istraživanje je provedeno metodom polustrukturiranoga intervjua čiji su protokol izradile autorice po uzoru na istraživanje Michaela H. Kernisa i Briana M. Goldmana „A Multicomponent Conceptualization of Authenticity: Theory and Research“. Navedeno je istraživanje objavljeno 2006. godine u časopisu *Advances in Experimental Social*

Psychology. Autori su u radu predstavili teorijsku perspektivu autentičnosti i *Upitnik autentičnosti* (Authenticity Inventory), ističući četiri ključne dimenzije: svijest o sebi (*awareness*), nepristrano dohvaćanje informacija (*unbiased processing*), ponašanje u skladu s osobnim vrijednostima (*behavior*) i odnosi s drugima (*relational orientation*).

Upitnikom autentičnosti s ove četiri ključne dimenzije mjerili su navedene značajke autentičnosti na što su se i autorice u ovom radu odlučile, ostajući u temi autentičnost, ali mijenjajući sadržaj istraživanja.

Protokol polustrukturiranoga intervjua, kojeg su autorice samostalno izradile za potrebe ovoga istraživanja, sadržavao je 20 pitanja podijeljenih u 4 skupine: a) refleksija osobnih vrijednosti o autentičnosti i profesionalnih uvjerenja, b) ispitivanje nedoumica i izazova u visokoškolskoj nastavi, c) strategije očuvanja autentičnosti u visokoškolskoj nastavi i d) izgradnja autentičnih i vjerodostojnih odnosa sa studentima.

Istraživačke hipoteze su bile:

H1: *Postoji pozitivna povezanost između refleksije osobnih vrijednosti i profesionalnih uvjerenja te percipirane autentičnosti nastavnika u visokoškolskoj nastavi.*

H2: *Veća učestalost doživljavanja izazova u visokoškolskoj nastavi negativno je povezana s osjećajem profesionalne sigurnosti i autentičnosti nastavnika.*

H3: *Primjena strategija očuvanja autentičnosti u nastavnom procesu pozitivno predviđa razinu zadovoljstva nastavnika nastavnom praksom.*

H4: *Viša razina autentičnih i vjerodostojnih odnosa sa studentima pozitivno je povezana s percepcijom kvalitete nastave i angažmana studenata.*

Ovakvim se metodološkim pristupom željelo osigurati dubinsko razumijevanje autentičnosti nastavnika u kontekstu visokog obrazovanja, a metoda polustrukturiranog intervjua odabrana je kako bi se uspjelo istražiti zahtjevne, okolinske i subjektivne čimbenike autentičnosti koje nije jednostavno kvantificirati standardiziranim instrumentima.

2.1. Ciljana skupina i uzorak

Istraživanjem je obuhvaćeno deset visokoškolskih nastavnika iz različitih disciplina (pet s Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu i pet s Veleučilišta Baltazar Zaprešić). Među ispitanicima bilo je šest žena i četiri muškarca.

Ispitanici su odabrani ciljano s ciljem uključivanja nastavnika koji imaju različite pedagoške pristupe. Istraživačice su osigurale povjerljivost i anonimnost svih ispitanika.

Kriteriji uključivanja ispitanika: status visokoškolskog nastavnika (ispitanici su morali aktivno predavati na visokoobrazovnoj instituciji u trenutku istraživanja), minimalno dvije godine nastavnog iskustva (kako bi se mogli reflektirati razvoj autentičnosti i iskustvo profesionalnih dilema, različiti pedagoški pristupi i stilovi poučavanja, namjerno su odabrani nastavnici koji koriste tradicionalne, interaktivne, istraživačke ili kombinirane metode), raznovrsna stručna i znanstvena područja (kako bi se obuhvatila širina interpretacija autentičnosti; humanistička, društvena, tehnička, umjetnička perspektiva), spremnost na sudjelovanje u razgovoru o osobnim, profesionalnim i refleksivnim temama zbog osjetljivosti teme autentičnosti i profesionalnog identiteta. Kriteriji isključivanja ispitanika: nastavnici na kraćim ugovorima (npr. vanjski suradnici) koji nemaju stabilan uvid u institucionalni kontekst.

2.2. Metoda prikupljanja i analiza podataka

Osnovna metoda prikupljanja podataka bila je polustrukturirani intervjui koji je konstruiran od pitanja otvorenoga tipa. Intervjui su se proveli od lipnja do rujna 2025. godine na području Republike Hrvatske.

Kako bi analiza bila metodološki transparentna, navodi se slijedeće: svi intervjui su bili tonski snimani uz pristanak ispitanika, potom doslovno transkribirani, transkripti su anonimizirani uklañanjem imena, institucija i osobnih identifikatora. Za analizu je korištena tematska analiza (Braun & Clarke, 2006), u kombinaciji s otvorenim kodiranjem.

Obrada podataka je uključivala: otvoreno kodiranje (istraživačice su samostalno čitale transkripte i bilježile: ključne izraze, ponavljajuće motive, metafore i narativne obrasce. Kodovi su grupirani u šire tematske cjeline prema teorijskim okvirima autentičnosti:

- a) *osobne vrijednosti;*
- b) *izazovi i institucionalni pritisci;*
- c) *strategije očuvanja autentičnosti te*
- d) *odnosi sa studentima.*

Ove teme odgovaraju i četiri teorijske dimenzije autentičnosti (svijest o sebi, nepristrano procesuiranje, ponašanje u skladu s vrijednostima, relacijska orijentacija). Isto tako, istraživačice su međusobno provjeravale interpretacije. Poseban

naglasak stavile su na etičku refleksivnost u interpretaciji podataka s ciljem očuvanja vjerodostojnosti i integriteta predstavljanja iskustava nastavnika.

Prikupljeni podaci obrađeni su na način da su svi intervjui transkribirani, a ključne teme su popisane putem otvorenoga kodiranja. Dobiveni su rezultati uspoređeni s postojećim teorijskim perspektivama autentičnosti u psihologijskim, pedagozijskim, filozofskim i sociologijskim okvirima.

2.3. Rezultati

Ispitanici su istaknuli važnost usklađenosti osobnih vrijednosti s profesionalnom ulogom nastavnika i upravo su to smatrali autentičnošću. Ispitanici su autentičnost ponajprije prepoznali kao usklađenost unutarnjih vrijednosti i profesionalnog djelovanja, što je u potpunosti u skladu s Kernisom i Goldmanom (2006) koji autentičnost definiraju kao sklad unutarnjih stanja i vanjskog ponašanja.

„Autentičnost definiram kao dosljednost i povezanost između onoga tko jesam, što mislim i onoga što radim.“

„Smatram se autentičnim zato što sam iskren i odgovoran prema svojim studentima.“

„Moje su vrijednosti odraz moje autentičnosti.“

„Autentičnost za mene znači biti isti iznutra i izvana, ne glumiti neku profesionalnu fasadu.“

„Učim studente onako kako bih i sam želio učiti – u skladu sa svojim vrijednostima, bez uvijanja.“

„Autentičnost je za mene hrabrost da ostaneš vjeran sebi i kad to nije popularno u akademiji.“

Ovi citati odražavaju egzistencijalnu dimenziju autentičnosti (Taylor, 1991), u kojoj je naglasak na istinitosti prema sebi i moralnom integritetu.

Istodobno, autentičnost se pokazuje i kao pedagoška vrijednost – nastavnik je autentičan ne samo „za sebe“, nego i zbog odgovornosti prema studentima, što je u skladu s Kreber (2013).

„Ako ne pokazujem studentima da stojim iza svojih uvjerenja, kako mogu od njih očekivati da razviju kritičko mišljenje?“

Ovaj citat jasno povezuje osobnu autentičnost i pedagošku svrhu, što Cranton i Carusetta (2004) opisuju kao *transformativni potencijal* nastavnika. U ovoj kategoriji, ispitanici su potvrdili da je autentičnost prije svega unutarnja karakteristika nastavnika. Onda kada nastavnik razvija i reflektira osobne vrijednosti koje prenosi tijekom procesa poučavanja, može izgraditi povjerenje sa studentima. Autentičnost nastavnika stoga predstavlja temelj pedagoškoj odgovornosti.

Gotovo svi ispitanici navode kako je autentičnost u visokoškolskom sustavu kontinuirano dovedena u

pitanje zbog administrativnog, normativnog i standardizacijskog pritiska.

„Administrativa mi pojede pola radnog tjedna. Tada autentičnost postane luksuz, a ne norma.“

„Osjećam se kao da sustav očekuje od mene da budem efikasan, a studenti da budem empatičan – a ja pokušavam biti autentičan između ta dva pola.“

„Ponekad imam osjećaj da je sve unaprijed propisano – od ciljeva do dinamike sata – i da autentičnost onda djeluje kao odstupanje.“

Ovi narativi jasni su primjeri kritičke perspektive autentičnosti (Kreber, 2013), u kojoj se autentičnost razvija propitivanjem struktura moći i institucionalnih normi. Sociološka perspektiva (Giddens, 1991; Vannini & Williams, 2009) ovdje je posebno vidljiva: autentičnost je proces prilagodbe između unutarnjih uvjerenja i društvenih očekivanja. Nedoumice nastavnika u potpunosti korespondiraju s konceptom *refleksivne modernosti* (Giddens), gdje je pojedinac stalno prisiljen pregovarati s kontekstom.

Kao ključne prepreke svoga djelovanja u visokoobrazovnoj instituciji, ispitanici su u svojim odgovorima istaknuli institucionalni pritisak, uvriježene metode poučavanja, ali i cijeli niz administrativnih zahtjeva koje većinom smatraju potpuno nepotrebnima. Ispitanici su isticali jaz između autentičnosti i učinkovitosti te osjećaj da im je katkada ograničena sloboda poučavanja zbog različitih vrsta „korektnosti“.

Ispitanici su naveli da aktivno razvijaju strategije kako bi očuvali autentičnost u uvjetima pritiska.

a) iskrenost prema studentima

„Ako nešto ne znam, kažem to otvoreno. Smatram da je iskrenost osnovni temelj autentičnosti.“

„Studenti odmah prepoznaju kad glumimo – i zato biram transparentnost.“

„Želio sam uvijek bit u potpunosti iskren prema svojim studentima. Ako na neko postavljeno pitanje nisam znao odgovoriti, onda bih to tako i rekao.“

Ovo izravno potvrđuje Kernisovu dimenziju *nepristranog procesuiranja* – priznavanje vlastitih ograničenja.

b) refleksivna praksa

„Vodim refleksivni dnevnik nakon svakog bloka nastave – to mi je kompas autentičnosti.“

„Kad osjetim da odstupam od svojih vrijednosti, zapisujem što se dogodilo i zašto. To me vraća sebi.“

„...pažljivo sam bilježila sve u svoj reflektivni dnevnik nakon predavanja i vodila sam konstantno bilješke kako bih nakon nekog proteka vremena mogla točno vidjeti pozitivne i negativne strane...“

Ovo u potpunosti odgovara modelu Cranton i Carusetta (2004), prema kojem je kritička refleksija središnji mehanizam razvoja autentičnosti.

c) fleksibilnost i prilagodba kontekstu

„...nastojala sam doista uvijek biti fleksibilna u pristupu, s obzirom na niz različitih situacija koje bi se pojavile sa studentima...“.

„Često se pitam jesam li dovoljno stroga ili preblaga, i to me zna odvojiti od onoga što osjećam kao autentično.“

„Najveći izazov je pronaći mjeru između zahtjevnosti i podrške studentima.“

„Nema jednog recepta. Studenti su različiti, situacije različite – autentičnost se stalno preispituje.“

Ovo korespondira s razvojnom dimenzijom autentičnosti – autentičnost nije fiksna osobina, već se stalno iznova konstruira.

Ispitanici naglašavaju da je autentičnost najjasnije vidljiva u odnosu sa studentima, što odgovara komunitarnoj perspektivi autentičnosti (Kreber, 2013).

„Kad studentima pokažem da ih vidim kao ljude, a ne brojeve, otvaraju se i počinju misliti. Tu počinje pravo obrazovanje.“

„Autentičan odnos nije prijateljstvo, nego povjerenje – to je tanka, ali važna linija.“

„Najveći kompliment koji mogu dobiti je kad studenti kažu da sam im 'stvaran'.“

Ovi primjeri su u skladu s teorijom *relacijske autentičnosti* (Kernis & Goldman) i potvrđuju da je odnos temelj pedagoške djelotvornosti.

Ispitanici navode kako autentični odnosi povećavaju angažman studenata:

„Kad im pokažeš da vjeruješ u njih, trud se multiplicira. To je pedagogija povjerenja.“

Ovo potvrđuje hipotezu H4 o povezanosti autentičnih odnosa i angažmana studenata.

Ispitanici su također istaknuli da im je izuzetno važna izgradnja dobrih i kvalitetnih odnosa sa studentima i da im je povratna informacija o kvaliteti istog presudna za doživljaj osobne autentičnosti. Ono što su izdvojili kao bitno jesu:

- povjerenje,
- otvoreni dijalog i
- međusobno uvažavanje mišljenja.

Prema iskustvima nastavnika, dobar i autentičan odnos otvara prostor za razvoj kritičkoga mišljenja i aktivnog angažmana studenata.

Rezultati intervjua koje su autorice provele, pokazuju da većina nastavnika odražava svoje osobne vrijednosti i profesionalna uvjerenja što im pomaže u izražavanju autentičnosti u nastavi.

Više je ispitanika naglasilo kako osvještavanje osobnih ciljeva i uvjerenja pridonosi njihovoj iskrenosti pred studentima.

S druge strane, većina ispitanika istaknula je izazove s kojima se susreću, posebno u pokušajima balansiranja između akademskih standarda i studentskih očekivanja, pri čemu administrativni pritisci često smanjuju osjećaj profesionalne sigurnosti.

Gotovo svi ispitanici (9 od 10) istaknuli su da autentični odnosi povećavaju povjerenje i motivaciju. Studenti su, prema njihovim iskustvima više angažirani kada nastavnici pokazuju ljudskost, razumijevanje i dosljednost.

3. Zaključak

Dobiveni nalazi potvrđuju da izražavanje osobnih vrijednosti i profesionalnih uvjerenja, kao i očuvanje osobne autentičnosti, imaju ključnu ulogu u oblikovanju dobre nastavne prakse u visokom obrazovanju. Sve postavljene istraživačke hipoteze su potvrđene.

Postoji niz izazova s kojima se visokoškolski nastavnici suočavaju na institucionalnoj razini, što smanjuje njihov osjećaj sigurnosti, no oni koji aktivno razvijaju strategije prilagodbe i otvorenu komunikaciju, uspijevaju ostati vjerni i dosljedni vrijednostima u koje vjeruju i do kojih drže. Ovdje se svakako mora istaknuti i važnost dobrih i kvalitetnih odnosa sa studentima, koji doprinose obostranom povjerenju i većem studentskom angažmanu.

Dobiveni rezultati jasno potvrđuju važnost autentičnosti nastavnika za kvalitetu visokoškolske nastave, profesionalni integritet i angažman studenata. Na temelju rezultata ovog istraživanja mogu se izdvojiti sljedeće implikacije za nastavnu praksu:

- Podrška razvoju osobne autentičnosti nastavnika (programi mentorstva, refleksivne radionice i supervizija, u sklopu kojih nastavnici mogu osvještavati svoje vrijednosti, profesionalna uvjerenja i pedagoške ciljeve.
- Fleksibilniji evaluacijski okvir jer rezultati istraživanja pokazuju da administrativni pritisci i standardizacija mogu ograničiti autentičnost nastavnika.
- Izgradnja autentičnih odnosa sa studentima. Naglasak na povjerenju, otvorenom dijalogu i uvažavanju studentskih perspektiva pokazuje se ključnim za razvoj kritičkog mišljenja i motivaciju studenata.
- Integracija autentičnosti u obrazovne politike i profesionalni razvoj. Autentičnost se može formalno uključiti u institucionalne smjernice za nastavnički razvoj, evaluaciju nastave i planiranje pedagoških intervencija, čime bi se poticala trajna profesionalna refleksija i etička dosljednost.

Ovo istraživanje ukazuje da autentičnost u nastavi ne proizlazi samo iz individualnih vrijednosti nastavnika, već i iz dinamične interakcije između nastavnika i studenata, čime se stvaraju temelji za kvalitetniji i smisleniji obrazovni proces. Kao što autorice Cranton i Catusetta tvrde, a ovim je istraživanjem potvrđeno, putem autentičnosti u i kroz poučavanje također se uvodi vizija znanstvenog proučavanja poučavanja čiji je krajnji cilj služiti interesima studenata. Ti interesi jesu studentsko

nastojanje i razvoj prema većoj autentičnosti. Nastavnici i studenti su, dakle, uključeni u proces transformativnog učenja, koji obuhvaća objektivno i subjektivno preokvirivanje, redefiniranje i rekonstrukciju putem kritičke refleksije i kritičke samorefleksije o pretpostavkama. Ovaj transformativni proces u bitnim aspektima neraskidivo povezan s postajanjem autentičnijim, a odvija se tijekom poučavanja.

Važno je istaknuti kako u istraživačice svjesne da postoje ograničenja istraživanja, riječ je o doista malom i ciljano odabranom uzorku ispitanika, što ograničava generalizaciju rezultata na sve sastavnice koje izvide visokoškolsko obrazovanje. Također, treba navesti da su intervju s nastavnicima provedeni tijekom godišnjih odmora što je izravno moglo utjecati na pozitivniju refleksivnost i stupanj iskrenosti.

Metodološki pristup je ipak omogućio dubinsko i kontekstualno sagledavanje autentičnosti u visokoškolskoj nastavi. Iz tog razloga, dugoročno se želi potaknuti istraživanja preko kojih će se moći postaviti modele i preporuke koji će nastavnicima pružiti podršku u jačanju autentične prakse i očuvanju profesionalnog integriteta, unatoč institucionalnim pritiscima – naime, ovo istraživanje naglašava potrebu institucionalne podrške razvoju autentičnosti nastavnika, uključivanje fleksibilnih evaluacijskih okvira, te strateško poticanje kvalitetnih odnosa sa studentima.

Za daljnja istraživanja preporučuje se, stoga, kvantitativno ispitivanje odnosa između različitih dimenzija autentičnosti i studentskih ishoda učenja, istraživanje specifičnih strategija očuvanja autentičnosti te longitudinalna istraživanja koja bi pratila razvoj autentičnosti nastavnika tijekom njihove profesionalne karijere – u cilju unaprijeđenja pedagoške prakse i profesionalnog razvoja u visokom obrazovanju.

Literatura

- [1] Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., Boud, D. (2024). Developing authentic assessment for learning: A design-based research approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 327–342.
- [2] Bauer, A. (2001). Autentičnost u pedagoškom odnosu. *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu*, diplomski rad.
- [3] Bialystok, E. (2017). The bilingual adaptation: How minds accommodate experience. *Psychological Bulletin*, 143(3), 233–262.
- [4] Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- [5] Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspectives on authenticity in teaching. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 5–22.
- [6] De Bruyckere, P., Kirschner, P. A. (2016). *Digital technology in education: The theory and practice of learning*. Routledge.
- [7] Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- [8] Kernis, M. H., & Goldman, B. M. (2006). A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 283–357.
- [9] Kreber, C. (2013). *Authenticity in and through teaching in higher education: The transformative potential of the scholarship of teaching*. Routledge.
- [10] Kreber, C., Klampfleitner, M. (2012). Constructing authenticity in university teaching: An international phenomenological perspective. *Higher Education*, 64(4), 463–477.
- [11] Lin, A. M. Y. (2006). Beyond linguistic purism in language-in-education policy and practice: Exploring bilingual pedagogies in a Hong Kong science classroom. *Language and Education*, 20(4), 287–305.
- [12] Martínez Serrano, L. I., Muñoz, P., Roca, E. (2018). Authenticity in teaching: A systematic review. *Journal of Educational Research*, 111(5), 1–12.
- [13] Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- [14] Svensson, L. (2006). New professionalism, higher education and transformation of society. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 307–322.
- [15] Taylor, E. W. (1991). Transformative learning theory: A neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*, 10(3), 141–156.
- [16] Vannini, P., Williams, J. P. (2009). *Authenticity in culture, self, and society*. Routledge.
- [17] Yahui Su, A., Bullivant, B., Holt, D. (2016). Authenticity and teacher–student relationships: A multiple perspectives approach. *Higher Education Research & Development*, 35(1), 1–14.