

Zbornik radova

Konferencija „Promjenjiva priroda
obrazovanja nastavnika – praksa i
potrebe u Bosni i Hercegovini“

Zenica, 20. novembar 2018. godine



Sarajevo, 2019. godine

Zbornik radova

Konferencija „Promjenjiva priroda
obrazovanja nastavnika – praksa i
potrebe u Bosni i Hercegovini“

Zenica, 20. novembar 2018. godine

Naslov: **Zbornik radova**
Konferencija „Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika – praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini“
Zenica, 20. novembar 2018. godine

Izdavač: Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini

Adresa izdavača: Fra Anđela Zvizdovića 1, 71000 Sarajevo, Bosna i Hercegovina

Godina: 2019.

Recenzenti:
Dr Branko Slivar
Dr Ivan Ivić
Dr Ivana Zečević
Dr Luciana Boban

CIP - Katalogizacija u publikaciji
Nacionalna i univerzitetska biblioteka
Bosne i Hercegovine, Sarajevo

37(497.6)(063)(082)

KONFERENCIJA Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika - praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini (2018 ; Zenica)

Zbornik radova [Elektronski izvor] / Konferencija Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika - praksa i potrebe u Bosni i Hercegovini, Zenica, 20. novembar 2018. godine. - El. zbornik. - Sarajevo : Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini, 2019

Način pristupa (URL): <https://www.osce.org/bs/mission-to-bosnia-and-herzegovina/439760>.
- Nasl. sa nasl. ekrana. - Opis izvora dana 3. 12. 2019.

ISBN 978-9926-8317-2-1

COBISS.BH-ID 28436230

Svako gledište, izjava ili mišljenje izraženo u Zborniku za koje nije izričito naznačeno da potiču iz Misije OSCE-a u Bosni i Hercegovini, ne odražavaju nužno zvaničnu politiku Misije OSCE-a u Bosni i Hercegovini već su isključivo gledišta i mišljenja autora radova.

Sva prava su zadržana. Sadržaj ovog izvještaja može se slobodno koristiti ili umnožavati u nekomercijalne svrhe, uz obavezno navođenje izvora.

Foreword

Dear reader,

Bosnia and Herzegovina (BiH) needs an inclusive and quality education to ensure there is prosperity and progress, now and in the future. The OSCE Mission to BiH (the Mission), with its mandate in education, has been supporting the responsible education authorities in making necessary changes to deliver inclusive and modern quality education for all students.

Similar to other countries, BiH faces the challenges of a changing and dynamic global economic system, as well as some unique challenges as part of its legacy. If BiH wants the education system to positively shape its future and that of its citizens, teaching methods and approaches need to adapt to these challenges.

The e-compendium you are about to read offers important insight on how to improve teacher training programmes, a necessary step in order to achieve quality and inclusive education.

In 2017, the Mission conducted an Analysis of Programmes on the Teacher Faculties in BiH in order to assess how teacher competencies are developed. The study reviewed the curricula from 207 departments, across eight public universities in BiH that educate future teachers. The research showed that the majority of departments tend to focus on subject knowledge of future teachers, and offer only a limited number of courses which are aimed at the development of competencies needed to work with young pupils. More importantly, the findings served as a basis for further consultations with representatives from ministries of education and pedagogical institutes, as well as experts from the region, on the prospects of improving teacher training programmes.

In 2018, the Mission issued a call for papers on the competencies teachers need to provide an inclusive and quality education. The call was open to all interested experts, including school teachers. Out of 37 received abstracts, 19 authors were invited to submit full papers and 8 were selected for publication in this e-compendium.

The Mission is confident that the publication of this e-compendium will contribute to the ongoing efforts to improve teacher training programmes, which should create systemic preconditions to improve teachers' competencies to increase the inclusiveness of the teaching process and raise the quality of education, with a focus on improved collaboration among education authorities and teacher training faculties.

The Mission would like to thank everyone involved, in particular the authors of the papers, for their continuous commitment in improving inclusive

quality education for all children in BiH. Advancement of education in BiH can only happen through the partnership and co-operation of all relevant partners.

*Jasna Dobricik
Head, Human Dimension Department
OSCE Mission to Bosnia and Herzegovina*

Predgovor

Poštovani čitaoci,

Bosni i Hercegovini (BiH) je potrebno inkluzivno i kvalitetno obrazovanje kako bi se osigurao prosperitet i napredak, i sada i u budućnosti. Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini (Misija), u skladu sa svojim mandatom, pruža podršku obrazovnim vlastima u provedbi neophodnih promjena koje bi omogućile inkluzivno i savremeno obrazovanje za sve učenike.

Kao i druge države, i BiH se suočava s izazovima promjenljivog i dinamičnog globalnog ekonomskog sistema, kao i s drugim izazovima koji su dio njenog specifičnog konteksta. Ako se u BiH želi uspostaviti obrazovni sistem koji će pozitivno oblikovati njenu i budućnost njenih građana, nastavne metode i pristupi se moraju prilagoditi ovim izazovima.

Elektronski zbornik koji je pred vama nudi važan uvid u to kako poboljšati nastavne planove i programe na nastavničkim fakultetima, kao neophodan korak u postizanju kvalitetnog i inkluzivnog obrazovanja.

Misija je 2017. godine uradila „Analizu nastavnih planova i programa na nastavničkim fakultetima u BiH“ kako bi dobila uvid na koji način se razvijaju nastavničke kompetencije. Studija je zasnovana na pregledu nastavnih planova i programa 207 odsjeka svih osam javnih univerziteta u BiH koji obrazuju buduće nastavnike. Istraživanje je pokazalo da se većina odsjeka fokusira na stručno znanje budućih nastavnika i da nude samo ograničeni broj predmeta usmjerenih na razvoj kompetencija za rad s učenicima. Nadalje, rezultati su poslužili kao osnova za daljnje konsultacije s predstavnicima ministarstava obrazovanja i pedagoških zavoda, kao i stručnjacima iz regiona, o mogućnostima unapređenja nastavnih planova i programa na nastavničkim fakultetima.

Misija je 2018. godine objavila poziv za dostavljanje radova o kompetencijama koje su nastavnicima potrebne za pružanje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja. Poziv je bio otvoren za sve zainteresovane stručnjake, uključujući i nastavnike. Od 37 primljenih sažetaka, autori njih 19 su pozvani da dostave cjelovite radove, a osam radova je odabrano za objavljivanje u ovom elektronskom zborniku.

Misija smatra da će objavljivanje ovog elektronskog zbornika doprinijeti unapređenju nastavnih planova i programa na nastavničkim fakultetima, što će biti prilika za stvaranje sistemskih preduslova za poboljšanje inkluzivnosti nastavnog procesa i podizanje nivoa kvaliteta obrazovanja, te za saradnju obrazovnih vlasti i nastavničkih fakulteta.

Misija želi zahvaliti svima, posebno autorima radova, na posvećenosti i radu na poboljšanju inkluzivnosti i kvaliteta obrazovanja za svu djecu u

BiH. Napredak u obrazovanju u BiH se može ostvariti jedino partnerskim odnosom i saradnjom svih relevantnih partnera.

*Jasna Dobricik
Direktorica, Odjel za ljudsku dimenziju
Misija OSCE-a u Bosni i Hercegovini*

Sadržaj

UVOD	9
<i>Sandra Bjelan-Guska</i> Programi izobrazbe akademskog osoblja u svjetlu promijenjenih didaktičkih koncepcija visokoškolske nastave	13
<i>Fuada Cerić i Elvira Ogrešević</i> Stavovi nastavnika o inkluzivnom pristupu u radu sa djecom s posebnim potrebama u osnovnoj školi	49
<i>Hašima Ćurak</i> Građenje kulture kvaliteta uspostavljanjem kompetencijskog pristupa u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini	71
<i>Nermin Mulaosmanović</i> Percepcija inkluzivne prakse u srednjoj školi	109
<i>Lejla Osmić i Lejla Kafedžić</i> Obuka akademskog osoblja za inkluzivno obrazovanje: model dobre prakse	135
<i>Branka Popić</i> Unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika u Bosni i Hercegovini	149
<i>Darko Ratković i Naira Jusufović</i> Muzičko-metodičke kompetencije učitelja	193
<i>Lamija Subašić i Sanid Muhić</i> Prijedlog za pokretanje unapređenja digitalnih kompetencija nastavnika	208

Uvod

Obrazovanje čovjeka je intenzivna i kontinuirana djelatnost, koja veoma zavisi od kvaliteta obrazovanja vaspitača, učitelja, nastavnika i profesora (u daljnjem tekstu „nastavnika“), tj. od kvaliteta njihovog inicijalnog obrazovanja. U prilog ovome ide i mišljenje autora Williama Glassera (1999) koji ističe da kvalitet nastavnog procesa zavisi od toga koliko je kvalitetan onaj ko ga sprovodi, tj. nastavnik.

U svom izvještaju pod nazivom „Prema društvima znanja“ (2005)¹, UNESCO govori koliko je važno da se inicijalnim obrazovanjem budući nastavnik osposobi da vlada opštim znanjem (učiti znati); da se obuču u struci i da razvije kompetencije za snalaženje u životnim situacijama (učiti činiti); da razvija ličnost u toku tog procesa obrazovanja (učiti biti); kao i da se osnaži da razumije i poštuje različitosti, te potrebu za međusobnom povezanošću (učiti živjeti zajedno). Ovaj nastavnik bi trebalo da ima kako opšta, tako i stručna znanja, da vlada širokim rasponom vještina, te da ima širok spektar ljudskih kvaliteta. Dakle, nastavnici bi svoj autoritet trebalo da zavređuju ne samo svojom stručnošću, već i ljudskim kvalitetima (odnosnom prema učenicima, empatičnošću, strpljivošću itd.).

U skladu s prethodno rečenim, a prema UNESCO-ovoj Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (1997)², savremeni univerziteti nude interdisciplinarno obrazovanje nastavnika kojim se podrazumijeva i njihovo osposobljavanje za naučno-istraživački rad u oblasti nauke o obrazovanju.

Nastavnička profesija je jedna od onih za koje u BiH ne postoji usvojen standard zanimanja, ni definisane kompetencije. Zbog toga, kao i zbog velikog broja nedorečenosti u pogledu ove profesije, vrlo je teško govoriti o ujednačenom pristupu inicijalnom obrazovanju nastavnika i njihovoj doedukaciji.

Standardima zanimanja³ definišu se znanja, vještine i vrijednosti potrebne za efikasno obavljanje određenih poslova, odnosno poblize se određuje šta

¹ UNESCO (2005). *Towards knowledge societies: UNESCO world report*. Dostupno na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141843>.

² UNESCO (1997). *The International Standard Classification of Education*. Dostupno na: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.

³ U sklopu projekta „Razvoj kvalifikacijskog okvira za opšte obrazovanje u Bosni i Hercegovini“ kojeg je vodio Britanski savjet (British Council) uz podršku Evropske unije, izrađena su dva prijedloga standarda zanimanja za nastavničku profesiju: (1) „Standard zanimanja – odgajatelj/vaspitač u predškolskom odgoju i obrazovanju“ i (2) „Standard zanimanja – nastavnik u osnovnom i srednjem obrazovanju“.

osoba treba da zna i čini da bi efikasno obavljala postavljene zadatke u kontekstu konkretnog radnog okruženja. Standardi zanimanja predstavljaju minimum najbolje prakse u skladu s potrebama zanimanja i definisanim zakonskim okvirom, te omogućavaju poređenje i povezivanje zanimanja. S tim u vezi, standard zanimanja za nastavnike predstavlja popis ključnih poslova koje nastavnici obavljaju u sklopu svoje profesije, kao i spisak generičkih kompetencija potrebnih za njihovo efikasno obavljanje. Standard zanimanja u direktnoj je vezi sa **standardom kvalifikacija**, kojim se određuju sadržaj i struktura određene kvalifikacije, odnosno stečene kompetencije na kraju određenog obrazovnog ciklusa. U tom smislu, standard zanimanja predstavlja vezu između inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog rada u vaspitno-obrazovnim ustanovama, te okvir za razvoj nastavničke profesije.⁴

Analizom nastavnih planova i programa sa 207 odsjeka svih osam javnih univerziteta u BiH na kojima se obrazuju budući nastavnici, a koja je bila usmjerena na predmete iz pedagogije, psihologije, didaktike i metode (PPDM), došli smo do zaključka i da stanje u inicijalnom obrazovanju u BiH nije dobro. Neophodno je da se izvrše određene izmjene koje bi dovele do poboljšanja kvaliteta obrazovanja nastavnika, jer ono direktno utiče na kvalitet nastavne prakse u predškolskim, osnovnoškolskim i srednjoškolskim institucijama.

Stoga je prvo potrebno izvršiti **promjenu paradigme** od koje obrazovni sistem danas polazi. Vrlo je važno da se inicijalno obrazovanje usmjeri na studenta, a ne na sadržaj kojim se studenti podučavaju.

Drugo, treba razmisliti o tome da je jednako važno da student ima stručna znanja i vještine, ali i znanja, vještine i vrijednosti koje su povezane sa sadržajem predmeta iz **PPDM** grupe. Ovim se predmetima studentu nude kompetencije koje se tiču kako njegovih budućih učenika, tako i cjelokupnog rada u školi.

Treće, treba intenzivirati **praksu** studenata u toku studija da bi im, nakon završenog studija, boravak u učionici bio što prirodniji, te da bi u toku studiranja iskusili ono što uče i doživjeli djecu koju će sutra da podučavaju.

Četvrto, prilikom preuređivanja nastavnih planova i programa na nastavničkim fakultetima, treba se usmjeravati na preporuke Evropske unije⁵ da bismo omogućili **studentima** da stiču međunarodna iskustva u

⁴ Britanski savjet i EU. *Nacrt izvještaja o inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika sa preporukama*. Projekat „Razvoj kvalifikacijskog okvira za opšte obrazovanje u Bosni i Hercegovini“.

⁵ Vidjeti npr: Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: An overview of policy issues*. Evropska komisija.

Caena, F. (2011). *Teachers' core competencies: requirements and development*. Evropska komisija.

drugim zemljama i da, po povratku svoju zemlju, primjenjuju stečena znanja i vještine.

Većina radova objedinjenih u ovom zborniku predstavljena je na konferenciji pod nazivom „**Promjenjiva priroda obrazovanja nastavnika – praksa i potrebe u BiH**“, koja je održana 20. novembra 2018. godine u Zenici. Ovim radovima dat je značajan doprinos razmatranjima i istraživanjima na temu unapređenja nastavničkih kompetencija potrebnih za pružanje inkluzivnog i kvalitetnog obrazovanja u BiH.

Prof. dr Ivana Zečević

Evropska komisija (2015). *Shaping career – long perspectives on teaching. A guide on policies to improve initial teacher education.*

Evropska komisija/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report.*

Dr Sandra Bjelan-Guska

PROGRAMI IZOBRAZBE AKADEMSKOG OSOBLJA U SVJETLU PROMIJENJENIH DIDAKTIČKIH KONCEPCIJA VISOKOŠKOLSKE NASTAVE

Sažetak

Univerziteti su, prema djelatnosti koju obavljaju, uvijek imali dualnu prirodu: nastavnu i znanstveno-istraživačku, koje su u praksi nerijetko različito tretirane. Važno pitanje za realizaciju kvalitetne nastave jeste i pitanje (ne)adekvatnog inicijalnog obrazovanja visokoškolskih nastavnika koje više ili nikada i nije bilo dovoljno. Na osiguranje kvaliteta nastavnog rada visokoškolske institucije obavezala je i Bergenska konferencija, na kojoj su usvojeni standardi i direktive za osiguranje kvaliteta u europskom visokoškolskom prostoru. Promjena didaktičke koncepcije visokoškolske nastave postavlja pred nastavnike veće pedagoške zahtjeve i izaziva na raspravu uvriježeno mišljenje da je dobar znanstvenik nužno i dobar nastavnik. Reformski izazovi dovode do pomjeranja nastavnika iz njegovih tradicionalnih uloga u nastavnom procesu, a upravo ta pomjeranja ostavljaju i otvaraju dovoljno prostora za sticanje novih kompetencija. Kontinuirano stručno i profesionalno usavršavanje je zahtjev i obaveza nastavnika na svim razinama obrazovanja, a na visokoškolskoj razini još veći imperativ budući da visokoškolski nastavnici u Bosni i Hercegovini mogu pristupiti nastavničkoj profesiji bez određenih preduvjeta koje nastavnici na drugim razinama obrazovanja moraju ispunjavati kao što su, na primjer, završen nastavnički fakultet ili nenastavnički fakultet s položenom pedagoško-psihološkom grupom predmeta, položen stručni ispit i sl. Iz brojnih znanstveno i stručno argumentiranih razloga navedenih u teorijskom dijelu rada, važno je osigurati da programi za izobrazbu i osposobljavanje nastavnika budu dovoljno sadržajni i fleksibilni kako bi mogli učinkovito reagirati na promjene u društvu i zahtjeve koji se stavljaju pred profesiju.

U radu donosimo pregled nekoliko programa kojima su se razvijale i unapređivale kompetencije univerzitetskih nastavnika/suradnika, a koji su primarno imali kompenzacijsku funkciju. Aktivnosti je organizirao Univerzitet u Sarajevu i organizacija nevladinog sektora koji se bave obrazovanjem i jačaju kapacitete vladinog sektora. Povremeno i nekonzistentno stručno usavršavanje može služiti informiranju nastavnika, ali ne i sustavnom

djelovanju u procesu osposobljavanja nastavnika za suvremenu nastavu, pa rezultati ove analize obavezuju na prioritarnije pozicioniranje i sustavnije planiranje profesionalne izobrazbe univerzitetskih nastavnika.

Ključne riječi: akademsko osoblje, didaktika, profesionalni razvoj, programi izobrazbe, visokoškolska nastava

Originalni naučni rad

JEL klasifikacija: I21, I23

Dr Sandra Bjelan-Guska

ACADEMIC STAFF EDUCATION PROGRAMS IN LIGHT OF CHANGED DIDACTIC CONCEPTS OF HIGHER EDUCATION TEACHING

Abstract

Based on their activities, universities have always had dual nature: teaching and scientific research, which are often treated differently in practice. An important issue for the realization of quality teaching is also the issue of (in-) adequate initial education of higher education teachers that is no longer, or has never been sufficient. The Bergen Conference, which has adopted standards and directives for quality assurance in the European higher education area, also imposes an obligation of ensuring the quality of teaching work of higher education institutions. Changing the didactic conception of higher education puts more pedagogical demands before teachers and provokes the discussion on the ingrained opinion that a good scientist is necessarily a good teacher as well. Reform challenges lead to moving a teacher out of his traditional roles in the teaching process, and these movements leave and create enough room for acquiring new competencies. Continuous professional development is a requirement and obligation of teachers at all levels of education, and is an even greater imperative at higher education level, since higher education teachers in Bosnia and Herzegovina can access the teaching profession without any specific preconditions that teachers at other levels of education must fulfil, such as, for example, a completed teacher training faculty, or another faculty, provided that they completed pedagogical-psychological faculty courses, passed the professional exam, etc. For a number of scientifically and professionally argued reasons listed in the theoretical part of the paper, it is important to ensure that the education and training programs of teachers are substantial and flexible in order to be able to respond effectively to changes in the society and demands placed before the profession. In this paper, we present an overview of several programs that have developed and improved the competencies of university teachers/associates, which primarily had a compensatory function.

Activities are organized by the University of Sarajevo and the non-governmental sector organisations engaged in education and strengthening of the capacity of the government sector. Occasional and inconsistent professional development can serve to inform the teachers, but it cannot contribute to a systemic work in the process of teacher training for contemporary teaching, so the results of this analysis urge for a more priority positioning and more systemic planning of professional education of university teachers.

Key words: academic staff, didactics, professional development, training programs, higher education

Original scientific paper

JEL classification: I21, I23

UVOD

**„Ko se usudi poučavati,
ne smije nikada prestati učiti.”
John C. Dana**

Uzimajući u obzir vremensku perspektivu, možemo reći da je profesionalni nastavnik nastao kada je pronađeno pismo, tj. oko 3500 godina p.n.e u Mezopotamiji i oko 3000 godina p.n.e. u Egiptu (Eidsvaga, 2007). Paidagogus je u grčko doba bio rob koji bi pratio dječake u školu, slušao predavanja i ponavljao sadržaje sa djetetom kasnije kod kuće. Trebao je pomoći u moralnom odgoju i pomagati oko djeteta. U školi bi se dijete susretalo sa didaskalosom, nastavnikom, koji ga je poučavao različitim sadržajima i vještinama. Primjećujemo kako se od vremena stare Grčke uloga ovih dviju osoba prenijela na jednu – nastavnika koji odgaja i obrazuje. Bogato pedagoško nasljeđe pokazuje da su korišteni različiti pojmovi za osobe koje su se bavile odgojem i obrazovanjem. Neki od tih pojmova su umia (brat, prijatelj, stariji čovjek koji poučava), Hebreji su koristili izraz rabin (učitelj, učenjak, znanstvenik), Atenjani su učitelja u privatnim školama zvali didaskali, Grci i gramatikus, ali se, kao i kod Rimljana, pojavio izraz paidagogos, dok se na latinskom području (Rimu) koristio naziv magister (Žlebnik, 1970). Počeci nastavničke profesije označeni su i nepostojanjem sustava selekcije kandidata, sustava inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja, te kontrole onih koji poučavaju. Iako sustavno nepripremani za nastavnu profesiju, nastavnici su crpili spoznaje iz različitih oblasti ljudskog djelovanja i na njima temeljili svoju nastavnu praksu. Još je Aristotel govorio o tome da obrazovanje uma bez obrazovanja srca i nije obrazovanje, Kvintilijan o tome da bi dobar nastavnik trebao razumjeti učenike i njihova osjećanja, a Pestalozzi o obrazovanju uma, srca i ruke. Kao što je Konfučije prije Deweya govorio o učenju činjenjem, tako je i Kvintilijan bio preteča učeniku prilagođene nastave. Društveni položaj nastavnika je uvijek bio marginaliziran, iako u različitim povijesnim etapama manje ili više cijenjen.

Danas nema općeprihvaćene, jedinstvene i jednoznačno određene definicije pojma nastavnik. U suvremenom shvaćanju, ne pita se više samo šta jeste nastavnik, već ko je nastavnik, što znači da se razmišlja o njegovim osobinama i kompetencijama u kontekstu narastajućih uloga koje ima u odgojno-obrazovnom procesu na svim razinama obrazovanja, pa i na univerzitetskoj razini. Univerziteti su, prema djelatnosti koju obavljaju, uvijek imali dualnu prirodu: nastavnu i znanstveno-istraživačku. S obzirom na ovakav dualni karakter, te važnost društvene djelatnosti kojom se univerzitet bavi, može se

očekivati da se objema ulogama pridaje jednaka pozornost, no u praksi je ova prva, tj. nastavna, nerijetko periferno pozicionirana. Obrazovne paradigme, nastavna praksa, uvjerenja i stavovi nastavnika u današnje vrijeme se nalaze pred velikim izazovima usklađivanja sa zahtjevima profesije, sa jedne strane, te promjenama u okruženju i očekivanjima društva, sa druge strane. Obrazovanje nastavnika i cjeloživotno učenje već su nekoliko godina jedna od značajnijih tema u razvijenim zemljama i zemljama Europske unije.

1. ZAHTJEVI I IZAZOVI NASTAVNIČKOG POZIVA NA VISOKOŠKOLSKOJ RAZINI OBRAZOVANJA

1.1. *Profil univerzitetskog nastavnika u svjetlu očekivanih kompetencija*

Za realizaciju suvremene nastave orijentirane studentu, koja će kao konačne ciljeve imati kompetentne ljude spremne za život u XXI stoljeću, potrebni su kompetentni nastavnici. Poimanje kompetencija, koje navodi Perrenoud (Key competences, 2002, str. 13), odnosi se na stjecanje kompetencija kao „osposobljavanje pojedinca za mobilizaciju, upotrebu i integraciju stečenog znanja u kompleksnim, različitim i nepredvidljivim situacijama“. Na temelju ovakvog poimanja, predlaže definiciju kompetentnosti kao sposobnosti učinkovitog djelovanja u brojnim situacijama, a koje se temelji na stečenom znanju iako nije ograničeno tim znanjem. Ključne su kompetencije one koje svaki pojedinac treba za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno državljanstvo, socijalnu inkluziju i zapošljavanje. Europska komisija je 2004. godine kompetenciju definirala kao „sklop vještina, znanja, sposobnosti i stavova, a ključne kompetencije kao paket prenosivih (transfernih), multifunkcionalnih znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za osobnu ostvarivost i razvoj, inkluziju i zapošljivost“ (Babić, 2007, str. 32). Tuning projektom se navodi da kompetencije uključuju sljedeće elemente: znanja i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama), te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja sa drugima u društvenom kontekstu). „Kompetencije predstavljaju mješavinu tih obilježja (uzimajući u obzir znanje i njegovu primjenu, stavove, vještine i odgovornosti) te opisuju razinu ili stupanj u kojem ih je pojedinac sposoban upotrijebiti.“ (Tuning, 2006, str. 5).

Kada Muminović (2013) piše o profilu suvremenog nastavnika koji će uspješno odgovoriti na izazove i pitanja aktualne nastave, onda kaže da on sadrži sljedeće elemente: razvijene opće sposobnosti, razvijene specifične sposobnosti, opće obrazovanje, dobro stručno obrazovanje, pedagoško-psihološko obrazovanje, didaktičko-metodičko obrazovanje, fizičko i mentalno zdravlje, emocionalnu zrelost i stabilnost, ljubav prema djeci i mladima, te pozitivne osobine ličnosti (humanizam, otvorenost duha, altruizam, socijalnost, moralne kvalitete, odgovornost, dosjetljivost, radinost, kreativnost...). Osim što elemente profila suvremenog nastavnika Muminović (2013) precizno nabroja, također navodi da sve navedene karakteristike nastavnika treba imati na višem ili visokom stupnju razvijenosti kako bi uspješno obavljao složene zadatke nastavnog procesa.

Sučević, Cvjetićanin i Sakač (2011) podcrtavaju da redefinicija potreba nastavničke profesije podrazumijeva i visok stupanj profesionalizacije, a profesionalizam je stavljen na vrh potrebnih kompetencija i uloga nastavnika koje navode Vlahović i Vujisić-Živković (2005), među kojima su: nastavnik profesionalac, kreator okolinosti za ostvarivanje i samoostvarivanje ličnosti učenika, suradnik u organizaciji aktivnosti koje polaze od učenika, istraživač u području odgoja i obrazovanja, od individualca ka suradniku – članu tima, stručnjak za jednopredmetna ili višepredmetna područja, stručnjak sa visokim stupnjem autonomije i etička profesija. „Razlika između profesionalca i neprofesionalca nije isključivo u samostalnosti u radu. Najvažnije je da profesionalca zanima kvaliteta. Njihov rad je kvalitetan, a ako rukovode drugima ili ih poučavaju, važno im je da kvalitetno rade”, navodi Glasser (1999, str. 27). Sučević, Cvjetićanin i Sakač (2011) su mišljenja da je uloga nastavnika u komunikaciji i interakciji sa studentima iznimno važna i obilježava, između ostalog, i razinu njegovog profesionalizma, ali i etičke dimenzije kao dijela njegove odgovornosti.

Nastavnik, po naravi univerziteta i vlastitih dualnih uloga, mora biti istraživač ne samo strukovnog područja kojim se bavi nego i nastavnog područja. „Svaki nastavnik se treba kritički služiti rezultatima istraživanja u visokoškolskoj pedagogiji bez obzira što se njome ne bavi posebno”, navode Bratanić i suradnici (1987, str. 34). Budući da je u suštini nastavnog procesa susret između nastavnika i studenta, a temelj susreta interakcija među njima, svaki bi nastavnik morao posjedovati, ne samo minimum, nego adekvatnu pedagoško-metodičku kulturu, za koju su mu nužno potrebna određena znanja, vještine, sposobnosti, stavovi, te pripadajuća odgovornost,

odnosno kompetencije. Odgoj i obrazovanje mladih ljudi za cjeloživotno učenje zahtijeva angažiranog nastavnika koji je motiviran i osposobljen za permanentno učenje i samovrednovanje osobnog stručno-znanstvenog djelovanja (Tot, 2010), a, dodali bismo, i nastavnog djelovanja.

Promjena didaktičke koncepcije visokoškolske nastave postavlja veće pedagoške zahtjeve pred nastavnike na tom stupnju obrazovanja, navodi Schmitd (1972). Nadalje, navodi da ko god i sad tvrdi da je dobar znanstveni radnik ujedno i dobar pedagog koji se usavršava vlastitom praksom time pokazuje da nije pratio novije zakonitosti i problematiku univerzitetske nastave. Iako o tome istraživanja eksplicitno ne govore, među univerzitetskim nastavnicima se ovakav stav nerijetko potvrđuje i više od 40 godina poslije, tvrdi Schmitd (1972). Šilih (1967) navodi nekoliko vrsta pripremanja nastavnika za nastavu: stvarno ili znanstveno pripremanje, psihološko i pedagoško pripremanje, te metodsko pripremanje. Kada piše o znanstvenom pripremanju, navodi da ima primjera u kojima odlični stručnjaci nisu dobri nastavnici jer u obilju onoga što znaju nisu u stanju odabrati ono što treba studentima. Povezivanje nastavnog i znanstvenog rada oduvijek je predmetom razgovora među akademskim djelatnicima ali i tema koja se zakonima i statutima stavlja u pravne okvire. Iskustva zemalja koje su se prije Bosne i Hercegovine suočile sa novim okolnostima i zahtjevima rada, te o procesu obrazovanja promišljale u svjetlu suvremenih paradigmi, trebaju se uzeti u razmatranje i detaljnije analize.

1.2. Specifične kompetencije i temeljna nastavna umijeća univerzitetskih nastavnika/suradnika

Sasvim je jasno da kvalitetno obrazovanje najviše zavisi od kvalitete nastavnika. „U društvu brzih promjena i sve većih zahtjeva od nastavničke profesije, čak i održavanje postojećeg kvaliteta školskog sistema iziskuje poboljšanje postojećih i sticanje novih kompetencija“, navodi se u Zelenoj knjizi o obrazovanju nastavnika u Europi (2000, str. 56). No, još uvijek ostaje otvoreno pitanje šta podrazumijevamo pod dobrom i kvalitetnom nastavom, kao i pod dobrim i kvalitetnim nastavnicima, te koji su to adekvatni načini pružanja podrške visokom kvalitetu nastavničke struke.

Nastava koja se treba realizirati u suvremenim kontekstima je iznimno složen i izazovan proces koji zahtijeva da bude vođen od nastavnika visokih standarda profesionalne kompetencije i posvećenosti pozivu. Europska

komisija u svojoj proklamaciji iz 2004. godine pod nazivom *Zajednička europska načela za nastavničke kompetencije i kvalifikacije* (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, 2004) utvrđuje potrebu da nastavnici imaju: široko poznavanje predmeta koji poučavaju, dobro znanje pedagogije, vještine i kompetencije potrebne za usmjeravanje i podržavanje učenika, kao i razumijevanje društvenih i kulturnih dimenzija obrazovanja. Munjiza i Lukaš (2006) navode međunarodno prihvaćene standarde UNESCO-a u odnosu na minimalnu pedagoško-psihološku kompetentnost nastavnika: poznavanje psihologijskog razvoja učenika i uvjeta nastavnog rada, poznavanje općih zakonitosti i normi iz područja pedagogije, poznavanje opće didaktičke zakonitosti, poznavanje metodika dotične matične struke. „Visokokvalificirani nastavnici, koji stalno uče, jesu sine qua non za suočavanje s dinamičkim složenostima, odnosno za pomoć u izgradnji građana kadrih da upravljaju svojim životima i povezuju se sa sebi sličnima u okruženju, u ovom većito promjenljivom svetu. Za valjanog nastavnika/cu nema zamene“, navodi Fullan (1993).

Hirvi (1996) među novim ulogama nastavnika naglašava, možda prije svega, spremnost i otvorenost za promjene. Suvremeni nastavnik je sve manje davatelj i apsolutni prenositelj informacija, te kontrolor usvojenosti tih informacija. Ove uloge nastavnika odgovaraju tradicionalnoj paradigmi poučavanja i studentu u položaju objekta nastavnog procesa. No, suvremena nastava je temeljena na paradigmi aktivnog učenja, konstruktivističkim teorijama učenja, te orijentirana na studenta koji je subjekt nastavnog procesa. Caine i Caine (1997) navode da sada tražimo tip nastavnika koji će simulirati svijet u kojem će današnje generacije živjeti, tj. u kompjutersko-komunikacijskom dobu temeljenom na novom pogledu na znanost i univerzum. Budući da se studenti, kao odrasli ljudi u nastavnom procesu, trebaju tretirati uvažavajući sve njihove karakteristike i specifičnosti, suvremenom univerzitetskom nastavniku potrebne su i andragoške kompetencije i kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. Inkluziju, u ovom kontekstu, razumijevamo u najširem smislu uvažavanja različitosti, te osiguranja pravednih i kvalitetnih obrazovnih prilika za sve, a ne samo i jedino kao uključivanje studenata s teškoćama u razvoju u obrazovni proces.

Dablinskim deskriptorima (Tuning, 2004) za nastavničke fakultete definirane su opće i stručne kompetencije. Pod općim kompetencijama se misli na mogućnost daljnjeg učenja; razvoj općih kompetencija koje omogućavaju prilagodljivost u promjenjivim uvjetima tržišta; razvoj kvaliteta za autonomno

učenje, sposobnost pristupa novim problemima; te razvijene komunikacijske vještine i ostale vještine prijenosa znanja. Specifične kompetencije uključuju kompetencije u strategijama poučavanja; sposobnost kreiranja uvjeta za učenje jednakih i pogodnih za sve bez obzira na socio-kulturni i ekonomski status; rad s informacijama i znanjima iz područja studiranja; obrazovne dimenzije tog znanja; te razvoj demokratskog, humanog stila.

Ovako posložene kompetencije, koje se stiču nakon I ciklusa studija (opće) i II ciklusa studija (specifične), idu u prilog zagovaranju kreiranja nastavničkog studija i zahtjeva koji se odnosi na to da bi nastavnici morali imati završen minimalno II ciklus studija, budući da kompetencije potrebne za rad u nastavnom procesu nisu predviđene u I ciklusu studija.

Zanimljivo pišu Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011) kada kažu da je pristup osposobljavanju nastavnika, koji je postao poznat kao cjeloživotno obrazovanje nastavnika, zasnovano na kompetencijama ili performansama, nastao kao reakcija na temeljno, tj. inicijalno obrazovanje nastavnika i programe koji su bili toliko teorijski da su ih i nastavnici i studenti smatrali suviše udaljenim od učionice i irelevantnim za potrebe budućih nastavnika. „Nažalost, ova zdrava reakcija na pogrešno shvaćanje teorije razvila se u ekstremni pokret“, nadalje navode Sučević, Cvjetičanin i Sakač (2011, str. 16). Ovu tvrdnju potkrepljuju primjerom da su se principi osposobljavanja nastavnika na osnovu kompetencija počeli toliko strogo primjenjivati da je bilo dopušteno samo ono što je prethodno bilo definirano kao bihevioralni zadatak. Iz ovakvog pristupa, suprotno onome što se željelo postići, proizilazila je opasnost da se uloga nastavnika pretvori u mehaničku, a nastava se suviše pojednostavljuje i identifikira s instrukcijama. U ovakvom poimanju nastave, tj. svodenju nastave na instrukciju, vrlo lako može doći do nepostojanja distinkcije između obrazovanja i osposobljavanja.

I Day (1999) kritički upozorava na to da pojam kompetencije proizilazi iz *taylorizma* i industrijske učinkovitosti, koji je prenesen na područje obrazovanja kao posljedica pritiska i usporedbe s ekonomskom učinkovitošću i postizanjem standarda. U tom smislu, preusko definiranje kompetencija može voditi k tome da njihovo postizanje postane jedini i prevladavajući cilj nastavnog procesa. Također, kada je u pitanju procjena kompetencija nastavnika, upitna je ona koja se realizira isključivo i samo na temelju obrazovnih postignuća studenata bez uzimanja u obzir drugih procjenjivačkih aktivnosti, ali i kontekstualnih specifičnosti.

Dakle, osim znanja o sadržaju nastavnog predmeta koji poučava, nastavnik mora imati pedagoška, psihološka, didaktička, metodička i druga znanja pomoću kojih će realizirati pouku. Bežen (2008) navodi da metodičko znanje pripada znanju o odgoju i obrazovanju, a njegova posebnost jest u tome što povezuje znanje o učenju i znanje o poučavanju. Metodička znanja svrstavaju se u područje prakseološke edukologije, i to na njoj mikroprakseološkoj razini, koja podrazumijeva teorijska i praktična metodička znanja potrebna za izvođenje odgojno-obrazovne prakse u konkretnom odgojno-obrazovnom činu, u određenom vremenu i s određenim polaznicima. Osim teorijskih znanja iz matičnih znanosti metodike, Bežen (2008, str. 389) navodi i praktična metodička umijeća, koja obuhvaćaju: planiranje nastave nastavnog predmeta, izvođenje nastavnog sata i drugih odgojno-obrazovnih oblika, znanje praktičnog poučavanja i komuniciranje s učenicima, pravilnu nastavnu uporabu materinskog, a po potrebi i stranog jezika, uporabu tehničkih i drugih nastavnih sredstava i medija, izradu metodičkih artefakata za pojedine nastavne jedinice, motivacijsko uređenje učionice po zahtjevima nastavnog predmeta, te stvaranje povoljne klime za poučavanje i druge aktivnosti u nastavnom predmetu. Sva ova umijeća, kontekstualizirana, očekuju se i na univerzitetskoj razini obrazovanja. Metodika ne smije biti niti okov niti recept, a nastavnik se ne bi trebao plašiti metoda niti im apsolutno vjerovati. Tada vrijedi Derpfeldova izreka: „Nema ničeg praktičnijeg od dobre teorije“. Iz ovog pregleda metodičkih umijeća vidimo da nastavnikove kompetencije imaju različita ishodišta i da je svako od njih supstratnog karaktera u ukupnosti ponašanja nastavnika. Poučavanje je misaona ali i praktična djelatnost. Pitanje kompetencija, kako osobnih tako i profesionalnih, u vrijeme intenzivnih promjena konteksta postaje imperativ (Gonczy i Hager, 2010). Potreba za ostvarivanjem novih pedagoških standarda neupitna je, tvrde Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović (2008), no i pitaju se jesu li univerzitetski nastavnici osposobljeni za njihovo ostvarivanje? Da bi univerzitetski nastavnici bili djelotvorni, važno je vladati širokim rasponom nastavnih umijeća.

Obilježja nastavnih umijeća, kao službenih standarda kompetencija, prema Kyriacou (2001), su sljedeća: namjera im je postići određeni cilj, ona uzimaju u obzir određeni kontekst, zahtijevaju preciznost i usklađenost, izvode se umješno, stječu se vježbanjem i praksom. Također, autor piše o smislenim nastavnikovim aktivnostima koje imaju tri elementa: znanje – nastavnikovo znanje o predmetu, učenicima, kurikulumu, metodama, uticaju drugih faktora na poučavanje i učenje, kao i znanje o vlastitim nastavnim

umijećima; odlučivanje – razmišljanje i odlučivanje prije, za vrijeme i nakon nastave o procesu postizanja predviđenih pedagoških rezultata, te radnje – nastavnikovo ponašanje sa svrhom poticanja učenja učenika. „U suvremeno koncipiranom sustavu obrazovanja zadatak je nastavnika da izvrši prilagodbe u skladu s individualiziranim potrebama svih svojih studenata, pritom ne dovodeći u pitanje akademske standarde i omogućavajući svima realizaciju ishoda učenja na primjeren način”, ističe Kiš-Glavaš (2012, str. 34). Za realizaciju ovako koncipiranog obrazovnog sustava, potrebne su i opće i specifične kompetencije i nastavna umijeća razvijeni na visokoj i veoma visokoj razini.

Bašić i Pušina (2008) navode da je, za razliku od tradicionalnog sustava visokog obrazovanja, gdje je fokus bio na onome šta će biti predavano u određenom ciklusu studija ili predmetu, novi pristup težište stavlja na ono za šta će studenti biti osposobljeni završavanjem određenog studijskog programa. Autori se pitaju kakve su kompetencije nastavnika univerziteta za izvođenje nastave usmjerene na studenta i šta znamo o našim studentima, odnosno kako se pripremamo za nastavu ako nemamo temeljit uvid u potrebe i potencijale naših studenata. Kada govorimo o elementima reforme visokog obrazovanja, možemo govoriti o zakonskom, infrastrukturnom i suštinskom aspektu. Suštinski aspekt obuhvaća koncipiranje studijskih programa zasnovanih na ishodima učenja, kompetencijama i nastavni proces u kojem su implementirane strategije aktivnog učenja. Ciljevi učenja se postavljaju na različitim razinama: razina predmeta, razina studijske godine i razina studijskog ciklusa i moraju biti u direktnoj vezi s predviđenim i očekivanim kompetencijama. Stjecanje kompetencija olakšano je kada se tradicionalna, pretežno pasivna uloga studenta u nastavi promijeni i kada studenti postanu partneri u nastavnom procesu. Ovako koncipirana nastava implicira uključivanje strategija aktivnog učenja, tj. nastavnih metoda koje pojačavaju ne samo aktivnost nego i motiviranost studenata. Univerzitetaska nastava usmjerena prema studentu podrazumijeva kontinuiranu strukovnu i pedagošku ekspertnost nastavnog kadra. Nastavnici i suradnici trebaju biti sposobni i spremni kreirati nastavu u kojoj će raznovrsni oblici i metode nastavne komunikacije počivati na principima aktivnog učenja i čiji bi rezultat trebao biti uravnotežen razvoj akademskih, kreativnih, praktičnih i motivacijsko-emotivnih kompetencija studenata. Permanentno usavršavanje univerzitetskog nastavnog kadra treba biti realizirano u okviru empirijsko fundiranih, po tematici raznovrsnih i kontinuiranih programa edukacije.

Osim *deontologije*¹ nastavničkog zanimanja, u pedagogiji se razvila i posebna pedagojska disciplina *pedeutologija*, čiji je osnovni predmet proučavanje nastavnika kao ličnosti i svih njegovih obilježja. To je mlada disciplina, koja se pojavljuje početkom XX stoljeća, kada su se intenzivirala istraživanja s psihološkog i sociološkog aspekta. Obrazovne reforme su se uvijek najdirektnije ticale nastavnog osoblja, budući da se provedba reformiranih elemenata nastavnog procesa očekivala, prije svega, upravo od njih. No, nisu uvijek nastavnici bili inicijatorima promjena, pa je to uvijek bio i ostao prostor za diskusiju i pitanje: ako nastavnici nisu prepoznali potrebu za promjenama i inicirali reformske procese, koliko možemo očekivati da su spremni iste provoditi? Svi aspekti odgojno-obrazovnog procesa, a nastavnog procesa ponajviše, uvijek su različitim intenzitetom bili u fokusu interesovanja znanstvenika. Vremenom je na značaju posebno dobio proces vrednovanja, a unutar njega koncept refleksivne prakse. Kako navodi Sijamhodžić-Nadarević (2013), pioninom refleksivne prakse smatra se Schon (1983, 1987), a nakon njega ovom području su dali svoj doprinos i Wood i Bennett (2000), Ferraro (2000), Singh (2000), Cooper i Larrivee (2005), Thompson i Pascal (2012) i drugi. Posebna vrijednost koncepta refleksivne prakse je njegova primjena u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika, koja ima za cilj ishoditi mijenjanje prakse u stalnom nastojanju razvijanja i dostizanja kvalitete, tj. izvrsnosti u nastavnom procesu.

Schon (prema Day, 1999) je legitimizirao poučavanje kao intelektualnu aktivnost. U toj aktivnosti nastavnici analiziraju svoja iskustva, te na temelju rezultata analiza konstruiraju nove spoznaje. Za nastavnika kaže da je to kompetentan praktičar, profesionalac koji je spreman preko refleksije vlastite aktivnosti generirati nove spoznaje. Meyer (2005) govori o iskustvenom znanju nastavnika, koje je uvijek biografski uvjetovano i emocijama obojeno (to su slike o dobroj i lošoj nastavi), o teorijskom znanju koje dopušta zauzeti kritički stav prema vlastitoj nastavnoj praksi i nastavnoj praksi drugih kolega i dopušta razumijevanje svijeta izvan svoga vidokruga iskustvenog znanja, te o kompetencijama za djelovanje u ispunjavanju nastavne i odgojne zadaće. Sloboda nastavnikovog djelovanja se proširuje, a kompetencije rastu.

Samorefleksija nastavnika uključuje kritičko-refleksivni pristup nastavi i važna je kompetencija univerzitetskog nastavnika. Nastavnik je reflektivni

¹ Deontologija profesije bi trebala biti samosvojni sustav (odvojen i neovisan u tvorbi i uređenju od autoriteta vlasti) načela i pravila uređenja djelovanja. Deontologija učiteljske/nastavničke profesije je skup pravila kojima se određuju prava i dužnosti nastavnika prema učenicima, prema ostalim nastavnicima i društvu. Sastavnice svake profesije su: stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje čine cjelinu i temelj su za profesionalno djelovanje, stupanj monopola na stručnu ekspertizu, stupanj prepoznatljivosti profesije od javnosti, stupanj organiziranosti profesije, stupanj razvijenosti profesionalne etike (Rosić, 2011, str. 145).

praktičar i istraživač koji se kritički odnosi prema postojećem, te koji je sposoban kreativno pristupiti rješavanju problema i donositi nove odluke u odnosu na kritički promišljenu situaciju. Nastavnicima, posebno onima koji nisu imali didaktičko obrazovanje na inicijalnoj razini obrazovanja, didaktički model je bio njihov univerzitetski nastavnik, i to bez kritičkog promišljanja o modeliranim pedagoško-didaktičko-metodičkim aktivnostima i odlukama. Bognar i Kragulj (2010) navode da univerzitetski nastavnici ne mogu ostati na početničkoj didaktičkoj i metodičkoj razini i oponašati nastavu svojih nastavnika. Oni u okviru cjeloživotnog učenja trebaju pratiti i promjene u pedagojskim znanostima i stalno osuvremenjivati svoju nastavu. Brinući o biološkim, socijalnim i samoaktualizacijskim potrebama studenata, a u isto vrijeme i o njihovim spoznajnim, doživljajnim i psihomotornim interesovanjima, nastavnici pomažu studentima rasti i razvijati se kao cjelovite osobe, razvijati osjećaj vlastite vrijednosti i sposobnosti. Iskustvo s drugim nastavnicima i osobno iskustvo kao studenta ne garantira kvalitetu nastavnog rada jednom kada se nađemo u ulogama nastavnika. Posebno ne ukoliko ne reflektiramo i kritički se ne osvrnemo na to iskustvo, kako bi Dewey to rekao.

Kao ni u pedagogiji niti u didaktici općenito, tako ne postoje recepti ni za profesionalno nastavničko djelovanje. Profesionalnost nastavnčkog djelovanja sastoji se u sposobnosti da pronikne u proturječnu temeljnu strukturu interakcije između nastavnika i učenika, izdrži paradokse koji iz toga izrastaju i uravnoteži posljedice za studente i sebe same (Meyer, 2002, str. 203). Usvajanje didaktičkog teorijskog znanja nikad se ne odvija slučajno i uvijek je isprepletano sa životnim putem osobe koja uči, navodi Meyer (2002). Ideal je reflektivni didaktičar (Meyer, 2002), odnosno profesionalni nastavnik koji je u stanju svoj posao obavljati samostalno i na znanstvenoj osnovi, u suradnji s kolegama, uz uvažavanje proturječnih ciljeva odgojno-obrazovne institucije i na osnovi vlastite profesionalne etike, te koji je u stanju svoje djelovanje prikazati i obrazložiti pred cjelokupnom javnošću. Neke od osobina/kompetencija koje imaju reflektivni praktičari su: samopouzdanje, samokritičnost, teorijsko znanje, razumijevanje slučaja, biografska kompetencija, socijalna i emocionalna inteligencija, sposobnost suradnje, sposobnost integracije, kurikularna kompetencija, bogati metodički repertoar, kompetencija za razvitak odgojno-obrazovne institucije i ekskurs, odnosno upotreba profesionalnog žargona. Refleksivna praksa je faktor utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave, navodi Bilač (2015). Nekoliko je pitanja koje nastavnici

moгу sebi postaviti u procesu poučavanja, navodi Bain (2004), a to mogu biti dobra pitanja i za proces samorefleksije:

1. Kako definiram kvalitetu i izvrsnost?
2. Šta znam o tome kako čovjek uči?
3. Kako se pripremam za poučavanje?
4. Šta očekujem od svojih studenata?
5. Šta radim kad poučavam?
6. Kako tretiram/se odnosim prema svojim studentima?
7. Kako evaluiram studente i sebe?

Ovdje je vrijedno primijetiti da je proces samorefleksije istraživačko-znanstvenog karaktera i, na različite načine, dovodi u vezu dualnu prirodu nastavničkog poziva na univerzitetu. Nastavnička i znanstvena priroda uloge univerzitetskog nastavnika u procesu refleksije na nastavnu praksu otvara prostor za znanstveno-istraživačko bavljenje kvalitetom primarne univerzitetske djelatnosti, a to jeste nastava.

U konačnici, kako je bilo nužno pitati se kakva je to dobra nastava, pitamo se i kakvi su to izvanredni nastavnici? Bain (2004) na temelju postavljenih pitanja u studiji koju je proveo zaključuje da, bez iznimke, **izvanredni nastavnici** izvrsno poznaju sadržaj koji poučavaju i svi su aktivni istraživači. Oni imaju u najmanju ruku intuitivno razumijevanje toga kako čovjek uči, slično idejama nastalim u istraživanjima koja se bave učenjem; govore o stvaranju uvjeta i pomaganju studentima u konstruiranju vlastitog razumijevanja, te da učenje ima malo značenja ukoliko nije proizvelo neprekidan i znatan utjecaj na način na koji ljudi misle, ponašaju se i osjećaju. Nadalje, navodi da izuzetni nastavnici svoja predavanja doživljavaju i prema njima se ozbiljno odnose, kao i prema svojim istraživanjima, a svoju nastavu pripremaju najprije pitajući se o ishodima učenja. Zaključuje i to da, jednostavno rečeno, najbolji nastavnici očekuju uvijek više naglašavajući način razmišljanja kod studenata i ponašanje koje se očekuje za život. Dok metode variraju, najbolji nastavnici često nastoje kreirati tzv. prirodno kritičko okruženje za učenje: autentično, intrigantno i sl. To su izazovni ali podržavajući uvjeti. Visokoefikasni nastavnici imaju tendenciju pokazivati snažno povjerenje prema svojim studentima. Obično vjeruju da studenti žele i mogu učiti. Otvoreni su za upoznavanje svojih studenata, njihovih ambicija, hobija.

Nastoje se prema svojim studentima odnositi pristojno i s poštovanjem. Budući da procjenjuju vlastite napore i uspjehe tako što procjenjuju studente, ne osuđuju. Ovi istraživački zaključci određuju pravac kojim se valja kretati u, između ostalog, kreiranju programa izobrazbe univerzitetskih nastavnika.

1.3. Izobrazba i cjeloživotno učenje univerzitetskih nastavnika/suradnika

Još je u OECD-ovom izvještaju iz 1984. godine konstatirano da učinkovito školovanje, na svim razinama, ovisi o tome koliko su visoke kvalifikacije i motivacija nastavnog kadra. Bilo bi važno raširiti uvjerenje da inovativni pristup nastavničkoj profesiji počinje inicijalnim obrazovanjem, nastavlja se stručnim usavršavanjem i kontinuirano mentorski podržava u procesu cjeloživotnog učenja. Jedno od pitanja i problema s kojima se svakodnevno suočavaju univerziteti u primjeni Bolonjskog procesa i bolonjske reformirane nastave jesu i pitanja adekvatne izobrazbe² visokoškolskih nastavnika.

Na osiguranje kvaliteta nastavnog rada visokoškolske institucije je obavezala i Bergenska konferencija iz maja 2005. godine, na kojoj su usvojeni standardi i direktive za osiguranje kvaliteta u europskom visokoškolskom prostoru. Tada je posebno naglašen stav da **institucije moraju naći put da zadovolje zahtjev da svi oni koji rade sa studentima moraju biti kvalificirani i kompetentni u oblasti poučavanja**. Istraživačka djelatnost, kojom se na neki način prikupljaju podaci o potrebama nastavnika i suradnika i daju informacije o kompetencijama koje moraju imati u strukovnoj i znanstvenoj oblasti, put je kojim se stvaraju dobre pretpostavke za izradu kurikuluma za pedagošku izobrazbu univerzitetskog nastavnog kadra. Univerzitet je postao svjestan da više ne može raditi prema starim modelima i nastavnu praksu temeljiti samo na shemama njihovih univerzitetskih nastavnika.

Pašalić-Kreso (2009) piše da kompariranje postignuća studenata čiji su nastavnici pohađali određenu pedagošku obuku s postignućima studenata čiji nastavnici nisu imali nikakvu pedagošku obuku pokazuje nedvojbenu prednost prvih nad ovim drugim. Primarno pedagoško obrazovanje budućih univerzitetskih nastavnika, kao i kasnije permanentno usvršavanje i razvoj su, prema ovim istraživanjima, ključni za uspješan nastavnički rad i osiguranje

² Izobrazba je proces osposobljavanja za neku praktičnu djelatnost, neku užu stručnost, kao obrazovanje usmjereno na posebno stručno umijeće i stjecanje profesionalnih navika (Hrasnica et al., 2005). Izobrazba je postupak, tj. proces usvajanja znanja posebnim putem za određenu svrhu (Silov, 2003).

kvalitete same nastave (Pašalić-Kreso, 2009, str. 246). Prema studijama provedenim od 2000. do 2012. godine, nastavnik je pojedinačni faktor koji ima najviše utjecaja na učenje studenata (Tokuhama-Espinosa, 2014). Bognar i Kragulj (2010) ističu da se kvalitetom nastave na fakultetu malo ko bavi, te da je do sada bilo uobičajeno da na fakultetima nastavu izvode nastavnici koji uopće nemaju pedagoško, psihološko i, što je posebno važno, didaktičko obrazovanje. Također navode značajan podatak da univerzitetski nastavnici, do unazad nekoliko godina, nisu morali imati dokaz o pohađanju bilo kakvog programa pedagoške izobrazbe, međutim, u posljednje vrijeme se vode rasprave o kvalitetu univerzitetskog poučavanja i stalno apelira na neophodnost unapređenja nastavničkih kompetencija, pri čemu se njihove pedagoške kompetencije tretiraju kao suštinske.

Danas, u neizmjereno složenim kontekstima društvenog postojanja univerziteta, više nego ikada prije, nužan je cjelovit sustav pedagoško-psihološko-andragoškog i didaktičko-metodičkog osposobljavanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika. Nužno se nameće zaključak da takvim programima treba posvetiti posebnu, ali i dužnu pozornost, pažljivo ih planirati, kontinuirano evaluirati i mijenjati sukladno preporukama koje nastaju kao rezultat evaluacijskog procesa. Iznimno je važno stvoriti i središta izobrazbe (centre pri univerzitetima) koji bi se kontinuirano i kvalitetno mogli baviti planiranjem, organizacijom i realizacijom programa usavršavanja univerzitetskih nastavnika/suradnika. Osiguranje izvrsnosti na univerzitetskoj razini obrazovanja podrazumijeva različite procese, aktivnosti i mehanizme koji osiguravaju održavanje i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja uopće, a jedan od indikatora kvalitete je svakako nastavni proces.

Zbog svoje kompleksnosti, početno/inicijalno obrazovanje nastavnika treba shvatiti kao prvu fazu profesionalne pripreme, ali nikako kao cjelokupnu pripremu. Zanimljivo je istraživanje Taylora i Roudsa (prema Sučević, Cvjetičanin i Sakač, 2011) u kojem je izvršena usporedba univerzitetskih nastavnika koji su se specijalizirali za osposobljavanje budućih nastavnika s onima koji se bave obrazovanjem u drugim univerzitetskim disciplinama. Pokazalo se da prva grupa nastavnika istraživanjima posvećuje manje vremena od nastavnika iz druge grupe, dok se većina njih uopće i ne bavi istraživanjima; osim toga, njihove su diplome bile nižeg stupnja i postignute na manje prestižnim univerzitetima. Rouds je poredio cijene akademske izvrsnosti u Engleskoj i Sjedinjenim Američkim Državama. Uočio je da se

u Engleskoj daleko veća pozornost posvećuje akademskoj izvrsnosti u odnosu na profesionalnu kompetenciju nastavnika, dok se u SAD-u vrlo malo ističe akademska izvrsnost, ali su američki studenti stručno bolje pripremljeni. U zaključku studije stoji da je neophodno razvijanje drugačijeg, podjednako rigoroznog kriterija za mjerenje izvrsnosti nastavnika koji se bave osposobljavanjem budućih nastavnika, te da kriteriji ne bi trebali samo pratiti uobičajene akademske kriterije na drugim fakultetima.

Vizek Vidović (2005) navodi da su promjene u inicijalnom obrazovanju, iako ne dramatične, ipak zamjetljive u većini zemalja Europske unije, a očituju se u: redefiniranju svrhe i ciljeva obrazovnih programa učitelja i nastavnika (usmjerenje prema ključnim kompetencijama i učenje suočavanja s neizvjesnošću u okolini); sadržaju kurikuluma (tematski pristup, socijalna odgovornost, usmjerenost prema upravljanju znanjem umjesto učenju struktura akademskih disciplina); novim pristupima i metodama poučavanja i evaluacije ishoda (usmjerenost na onoga koji uči, metodologija primjerena problemskom i projektnom poučavanju, procesna i kriterijska evaluacija učenika, te samoevaluacija vlastitog postignuća); drugačijoj preraspodjeli sredstava za različite komponente obrazovnih programa (težište na povezivanju visokoškolskih institucija i školske inovativne prakse); novoj organizacijskoj strukturi programa (Bolonjski proces); pomacima u institucionalnoj razini odvijanja programa (univerzitetska razina); zahtjevima za profesionalnim usavršavanjem visokoškolskih nastavnika uključenih u proces obrazovanja nastavnika; uvođenju vanjskih i unutarnjih mehanizama osiguranja kvalitete studijskih programa za obrazovanje učitelja i nastavnika. Korthagen (2004) ističe i važnost vrijednosne komponente nastavničkog poziva: stvaranje identiteta učitelja i svijest o temeljnoj zadaći (misiji) nastavnika, te osobnih uvjerenja o učenju i poučavanju.

Zadovoljavanje principa Bolonjskog procesa zahtijeva visoke pedagoške kompetencije, pedagoško-didaktičku primjerenost postupaka i metoda, te njihovu metodičku realizaciju. „Nastavnici koji poznaju proces učenja teško mogu odoljeti intelektualnom izazovu traženja načina za unapređenjem utjecaja svog nastavnog metoda na učenje kod svojih učenika” (Cross, 2005, str. 8). Nastavnik je ključni nositelj reforme i on treba biti osposobljen za provedbu reforme. Svi reformski izazovi dovode do pomjerenja nastavnika iz njegovih tradicionalno operacionaliziranih ponašanja u nastavnom procesu, a upravo ta pomjerenja ostavljaju i otvaraju dovoljno prostora za nove uloge i drugačiju djelatnu aktivnost nastavnika u nastavnom procesu.

Nastavnikova aktivnost u suvremenim, izmijenjenim okolnostima nastoji se precizirati i operacionalizirati u svjetlu različitih koncepata neophodnih kompetencija koje se ne mogu steći samo tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika, nego njihovo stjecanje mora pripadati prostoru cjeloživotnog učenja. Kvalifikacije i kompetencije stečene na studiju nastavnicima nisu više dovoljne. Od nastavnika se traže nove kompetencije i kritički odmak od dosadašnje predavačke nastave, što predstavlja velik izazov za fakultete u Bosni i Hercegovini, jer je još uvijek velik raskorak između stjecanja teorijskih znanja i razvoja praktičnih vještina u tradicionalnim studijskim programima koje svaki fakultet različito vidi, tumači i prakticira.

Kako god se prognozirala budućnost i futuristički gledalo na položaj nastavnika u nastavnom procesu, Day (1999) upozorava na to da niko i ništa ne može nadomjestiti ili zamijeniti dobrog nastavnika. Svi zahtjevi i očekivanja koja se stavljaju pred suvremenog nastavnika a proizilaze iz njegove dualne (i odgojne i obrazovne) uloge, bez obzira na to o kojoj se razini nastave radi, dovodi do toga da mnoge europske politike naglašavaju važnost osuvremenjavanja i unapređivanja inicijalnog obrazovanja nastavnika, ali i programa njihovog stručnog usavršavanja. Ključna pitanja, kako navodi European Commission (2002, str. 14, prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016), u okviru navedenog cilja, su:

- identificiranje kompetencija koje nastavnici trebaju posjedovati s obzirom na njihovu promijenjenu ulogu u društvu znanja,
- pružanje uvjeta koji na odgovarajući način podržavaju nastavnike kako bi bili sposobni odgovoriti na izazove društva znanja, uključujući inicijalno obrazovanje i daljnje stručno usavršavanje u perspektivi cjeloživotnog učenja,
- osiguravanje dostatne selekcijske razine ulaska u nastavničku profesiju, za sve predmete i razine sustava, kao i osiguravanje dugoročnih potreba profesije čineći je atraktivnijom,
- u nastavničku profesiju privući osobe koje imaju stručna iskustva u drugim područjima.

U dokumentu *Education and Training 2010* (prema Kušić, Vrcelj i Zovko, 2016) navodi se da je ulaganje u obrazovanje nastavnika i jačanje rukovođenja obrazovnim institucijama ključno u poboljšanju učinkovitosti

obrazovnog sustava. Današnji je kontekst i stvarnost u kojoj živimo i radimo učenju pridodala i funkcionalne zahtjeve, kako navode Kušić, Vrcelj i Zovko (2016), kao odgovor na potrebu za učenjem u radnom životu. Kada je u pitanju izobrazba nastavnika za vrijeme njegovog radnog života, važno je osigurati da programi za osposobljavanje nastavnika imaju dovoljnu sadržajnost, obilnost i fleksibilnost jer jedino takvim karakteristikama mogu brzo i učinkovito reagirati na promjene u društvu koje implicitno, a ponekad i eksplicitno, u sebi nose zahtjeve za promjenama u obrazovnim sustavima. Kako navodi Protner i suradnici (2014), analiza i usporedba su jasno pokazale da je Bolonjski proces praćen visokom razinom entropije umjesto osnaživanjem integriteta prostora visokog obrazovanja na prostoru jugoistočne Europe, te su posljedično rješenja čak i na univerzitetima unutar iste države rezultirala većim različitostima nego što je to bilo prije reforme. Tako je, ponajviše kontekstualno, pozicionirano i inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje univerzitetskih nastavnika.

Suvremeni trendovi u razvoju stručnog usavršavanja temelje se na različitim pretpostavkama i podrazumijevaju proširivanje njegova pojma u odnosu na osnovno značenje, a to je da je „stručno usavršavanje proces unapređivanja nastavničkih kompetencija potrebnih za ostvarivanje izvrsnih obrazovnih rezultata studenata” (Hassel, 1999, str. 1). Stručno usavršavanje je važno koncipirati polazeći od teorija učenja odraslih ljudi. Ono što se zamjera većini programa stručnog usavršavanja jeste njihovo ostvarivanje prema tradicionalnim obrascima koji se svode na transfer profesionalnih informacija. Povremeno i nekonzistentno stručno usavršavanje može služiti informiranju nastavnika, ali ne i sustavnom djelovanju u procesu osposobljavanja nastavnika za suvremenu nastavu. „Učenje nastavnika najčešće se ostvaruje u obliku kontinuiranog stručnog usavršavanja, koje započinje prvim danom, a završava se posljednjim danom vlastite profesionalne prakse”, mišljenja je Craft (2000, str. 47). Moore (prema Stoll i Fink, 2000, str. 206–207) nudi smjernice koje mogu pomoći u osmišljavanju procesa stručnog usavršavanja. Prilike za učenje nastavnika trebale bi biti suradničke – uključivati sudionike u dijagnosticiranje potreba, odlučivanje, osmišljavanje, implementaciju i evaluaciju razvoja nastavnika; pomoći onima koji uče u određivanju smjera i vlastitih ciljeva; iskoristiti iskustva onih koji uče, a koja bi im trebala poslužiti kao polazište; njegovati sudjelovanje, pri čemu bi oni koji uče odabrali metode učenja i strukturirali okruženje za učenje; poticati kritičko refleksivno mišljenje; njegovati učenje za akciju, uz mogućnosti za odlučivanje i planiranje strategija; poticati uočavanje i rješavanje problema;

te kreirati ozračje poštovanja. U realizaciji programa stručnog usavršavanja treba voditi računa o različitim načinima učenja različitih ljudi, te imati na umu da ne postoje univerzalni postupci koji će biti prikladni za sve. Važno je naglasiti i to da ne postoji jedan najučinkovitiji način stručnog usavršavanja, a da je kombinacija različitih načina dobar put ka postizanju efikasnosti.

Kako navodi Teichler, koordinatorka projekta *The Academic Profession in Europe*, većina istraživanja i analiza u oblasti visokog obrazovanja fokusirana je na poučavanje i učenje, studente, financiranje i sl. Najmanje pozornosti posvećeno je nastavnicima u oblasti visokog obrazovanja. Kako autorica navodi, podrazumijeva se da su motivirani i kompetentni, a nerijetko ih se s podsmijehom smatra da baš i nisu najpraktičniji umovi na svijetu. Stvarni položaj akademskog osoblja na institucijama visokog obrazovanja ne može biti viđen kao stvar procedure. Treba postaviti brojna pitanja o položaju, uvjetima, ulaganju, selekciji, produktivnosti i sl. Kako bi se razumjela trenutna uloga akademskog osoblja, ali i anticipirala perspektiva akademske profesije, važno je razumjeti da je to vrlo internacionalan i kontekstualan koncept. Teichler navodi da je, manje-više, u svakoj zemlji na svijetu akademska profesija jedna od najinternationalnijih profesija budući da akademsko osoblje istražuje, surađuje prekogranično, dok su, sa druge strane, pod snažnim utjecajem kontekstualnih (državnih) uvjeta financiranja, znanstvenog i nastavnog napredovanja.

Iako se javnost ponovno zainteresirala za univerzitetske teme uvođenjem Bolonjskog procesa, bilo da ga zagovaraju ili mu se protive, u sjeni interesovanja opet ostaju oni od kojih se očekuje realizacija uloga koje im je društvo namijenilo: akademsko osoblje. Istraživanja koja su provedena 1992. godine, zatim 2007. godine, pa 2010. godine pokazala su da se akademska profesija razvija u profesiju pod pritiskom promjena, prije svega u oblasti upravljanja, internacionalizacije i profesionalizacije akademske profesije; da su očekivanja od profesije veća od privilegija, ali i da su akademski djelatnici zadovoljni svojom ulogom, navodi Ledić (2012).

2. METODOLOŠKI OPIS ISTRAŽIVANJA

U odnosu na opisani predmet istraživanja, cilj ovog rada je analizirati programe izobrazbe kojima su se razvijale i unapređivale pedagoško-

psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije visokoškolskih nastavnika/suradnika.

U radu su korištene sljedeće istraživačke metode: deskriptivna metoda, metoda teorijske analize, metoda analize sadržaja, empirijsko-neeksperimentalna metoda (servej-metoda), komparativna metoda i hermeneutička metoda.

Uzorak istraživanja čine programi izobrazbe nastavnika/suradnika realizirani na Univerzitetu u Sarajevu ili od strane nevladinih organizacija:

- Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave
- Pedagoško obrazovanje nastavnika i suradnika
- „Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja na univerzitetu“
- Teme savjetovanja o reformi visokog obrazovanja
- „Interkulturalno obrazovanje u visokoškolskoj didaktici i nastavnim metodama“
- TRAIN (Training & Research for Academic Newcomers) program Univerziteta u Sarajevu
- Pedagoško obrazovanje nastavnika Odsjeka za pedagogiju Univerziteta u Sarajevu

3. ANALIZA PROGRAMA I DISKUSIJA REZULTATA

Kontinuirano stručno i profesionalno usavršavanje je zahtjev i obaveza nastavnika na svim razinama obrazovanja, pa tako i nastavnika na tercijarnoj razini, tj. na visokoškolskim institucijama. Obaveza stručnog i profesionalnog usavršavanja je na visokoškolskoj razini još veći imperativ budući da visokoškolski nastavnici u Bosni i Hercegovini mogu pristupiti nastavničkoj profesiji bez određenih preduvjeta koje nastavnici na drugim razinama obrazovanja moraju ispunjavati kao što su, na primjer, završen nastavnički fakultet ili nenastavnički fakultet s položenom pedagoško-psihološkom grupom predmeta, položen stručni ispit i sl. Do unazad nekoliko godina, univerzitetski nastavnici/suradnici nisu morali imati dokaz

o pohađanju bilo kakvog programa pedagoške izobrazbe. Međutim, Statut Univerziteta u Sarajevu (2013) obavezuje kandidate koji se prvi put biraju u nastavno-znanstvena/nastavno-umjetnička zvanja, a nisu imali pedagoško obrazovanje, da najkasnije godinu nakon izvršenog izbora dokažu posjedovanje minimuma pedagoškog obrazovanja (član 160). Sa druge strane, prilikom prijave na konkurs za izbor u zvanje docenta, kandidat je obavezan priložiti dokaz o minimumu pedagoškog obrazovanja (član 164).

Izobrazba je postupak, tj. proces usvajanja znanja posebnim putem za određenu svrhu (Silov, 2003). U kontekstu ovog rada, izobrazba univerzitetskih nastavnika je važna u procesu pripreme nastavnika za specifičnosti radnog mjesta, koje je dualne prirode: nastavne i znanstvene. Ovakva izobrazba može imati različite funkcije: *kompensacionu funkciju*, koja popunjava ranije nezadovoljene obrazovne mogućnosti; *adapcionu*, koja podrazumijeva prilagođavanje novim zahtjevima života i dinamičkim izmjenama u društvu/na radnom mjestu; te *razvijajuću funkciju*, koja ima za cilj postupno obogaćivanje stvaralačkih sposobnosti čovjeka i njegovog duhovnog svijeta (vidjeti više kod Kulić i Despotović, 2005). U nastavku donosimo pregled nekoliko programa koji su se odnosili na razvoj i unapređenje kompetencija univerzitetskih nastavnika/suradnika u kontekstu suvremenih zahtjeva visokoškolske nastave, a koji su primarno imali kompenzacijsku, pa onda i razvojnu ulogu. Programe/aktivnosti je organizirao Univerzitet u Sarajevu, ali i organizacije nevladinog sektora, koji se bave obrazovanjem i projektno jačaju kapacitete vladinog sektora. Radi preglednosti i jasnoće, aktivnosti su hronološki posložene redoslijedom kojim su se dešavale.

U predgovoru knjige ***Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave***, autori Filipović, Čehić, Dunderović i Stojaković (1982) navode sljedeće:

„Univerzitet u Sarajevu je tokom više godina organizirao rad na didaktičkom i psihološkom osposobljavanju asistenata i drugih saradnika u naučno-nastavnom procesu... Ova knjiga namijenjena je saradnicima koji u svom ranijem školovanju nisu izučavali pedagošku i psihološku znanost. Time je uslovljena problemska struktura priručnika i način didaktičke i psihološke obrade pojedinih pitanja. No, date osnove spoznaje mogu da posluže daljem permanentnom usvaršavanju naučno-nastavnog podmlatka i podizanju kvaliteta

naučno-nastavne komunikacije na Univerzitetu. Nadamo se da će knjiga poslužiti svojoj namjeni u naučno-nastavnoj praksi tehničkih, medicinskih, biotehničkih, pravnih i ekonomskih fakulteta i visokih škola.”

U knjizi su navedene sljedeće oblasti i teme:

- opća psihologija: historijski pregled razvoja psihologije; shvatanja psihologije; zadaci; teorijske psihološke discipline; primijenjene psihološke discipline; faktori razvoja psihičkog života i ličnosti uopće; centralni nervni sistem; složeni psihički procesi i učenje; individualne razlike u sposobnostima i osobinama ličnosti kao faktori različitog uspjeha u učenju; ličnost;
- pedagoška psihologija: sadržina i značenje pojma učenje; oblici ili vrste učenja; stvaralačko mišljenje i stvaralačko rješavanje problema; motivacija i učenje; transfer učenja; te
- osnovi didaktike: naučna uporišta; shvatanja didaktike; naučna zakonitost u didaktici; didaktički principi; ciljevi i zadaci naučno-nastavnog rada; faktori naučno-nastavnog rada; vrste univerzitetske nastave; oblici i metode; vježbanje u nastavi; sistematizacija u nastavnom procesu; vrednovanje naučno-nastavnih postignuća.

Iako je program osposobljavanja koji je prethodio pisanju ove knjige prvenstveno bio namijenjen asistentima i suradnicima koji su završavali nenastavničke fakultete, danas ovakvi i slični programi mogu i moraju biti namijenjeni i onima koji završavaju nastavničke fakultete Univerziteta u Sarajevu budući da je položaj pedagoške grupe predmeta u nastavnim planovima vrlo različit – ili je nedovoljno zastupljena ili je nema nikako. Zanimljivo je da se navedenim programom ne tretiraju pedagoške teme u užem smislu riječi i značenja.

Univerzitet u Sarajevu je određeni niz godina realizirao program **Pedagoškog obrazovanja nastavnika i suradnika**. U dokumentu koji smo dobili na uvid za potrebe ovog istraživanja se navodi da je „pedagoško obrazovanje bila i ostala potreba svake ozbiljno utemeljene univerzitetske nastave koja je potpuno zapostavljena”. Uzroci koji se navode su i ti da pedagoško obrazovanje univerzitetskih nastavnika/suradnika nije nikada bilo ozbiljno shvaćano. Posebno je istaknuta potreba za pedagoškim obrazovanjem nastavnika u

kontekstu Bolonjske reforme, te je navedeno da će se ovakvom izobrazbom umanjiti neprihvatljivi „stavovi nastavnika da je produktivan znanstvenik i dobar nastavnik, da je iskusen nastavnik dobar nastavnik, te da je poznavanje struke dovoljno da se bude dobar nastavnik“. Cilj programa je, kako je to dokumentom precizirano, upoznavanje nastavnika i suradnika s temeljnim spoznajama pedagoške teorije i nastavne prakse na univerzitetu i njihovo osposobljavanje za kompetentniju realizaciju zadataka nastave. Program je usmjeren ka rješavanju aktualnih problema reforme univerzitetske nastave. Discipline iz kojih su se birali sadržaji su: filozofija, pedagogija, didaktika, psihologija i komunikologija. Oblici rada su: predavanja, radionice, prezentacije istraživanja i druge forme organizacije. Program je namijenjen docentima u trajanju od 15 sati u tri ciklusa susretanja, te asistentima u trajanju od 20 sati u četiri ciklusa susretanja. Neke od tema koje su bile realizirane su: Didaktička utemeljenost nastave, Vodič kroz ECTS, Komunikologija i nastavni proces na univerzitetu, te Obrazovanje za društvo zasnovano na znanju. Kako vidimo, niti ovaj program nije temama obuhvatio sva relevantna pitanja visokoškolske nastave, ali jeste ponudio različite oblike realizacije i demonstrirao individualizaciju u pristupu kada je u pitanju broj sati u odnosu na potrebe polaznika (docenata i asistenata). Nije nam poznat period realizacije ovog programa, ali budući da se spominje Bolonjska reforma, nagovještavamo da se realizirao u periodu oko 2005. godine.

Centar za obrazovne inicijative „Step by Step“ ponudio je projekt *Unapređenje kvaliteta u visokom obrazovanju*, kojim su se nastojale unaprijediti pedagoško-metodičke vještine novog nastavnog kadra kako bi efikasnije realizirali nastavni proces i poboljšali ishode učenja za studente. Drugi važan cilj projekta bio je osnažiti nastavni kadar dajući im „alate“ koje mogu modelirati svojim studentima – budućim pedagozima, odgajateljima i nastavnicima. Nakon početne pripreme i analize stanja i potreba, kreiran je program obuke Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja na univerzitetu. Obuka u tri ciklusa realizirana je u periodu od maja 2008. godine do juna 2009. godine za 19 asistenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, te pedagoških/nastavničkih fakulteta iz Sarajeva, Tuzle, Zenice, Bijeljine i Istočnog Sarajeva. „Tri realizovana ciklusa obuke nedvojbeno su pokazala da je ovakav program obuke bio neophodan, posebno mladim asistentima/icama koji nisu imali nikakvu prethodnu obuku ili iskustvo (a često ni model) što bi im omogućilo da efikasnije obavljaju svoj posao i zadovolje zahtjeve postavljene

pred njih”, navedeno je u Završnom izvještaju projekta. Od oktobra do decembra 2010. godine organizirana je nova obuka sa ciljem unapređenja nastavničkih kompetencija i uspostavljanja mreže nastavničkih/ pedagoških fakulteta kao središta izvrsnosti.

Teme koju su realizirane u tri ciklusa su navedene u Tabeli.

Tabela 1. Teme obuke Čitanjem i pisanjem do kritičkog mišljenja na univerzitetu

CIKLUS	TEME OBUKE
1. ciklus	1. Kvaliteta u visokom obrazovanju
	2. Koga poučavamo – studenti kao individue
	3. Okvir za učenje i poučavanje ERR-a (evokacija, razumijevanje značenja i refleksija)
	4. Čitanje s predviđanjem
	5. Debata
	6. Bloomova taksonomija – pitanja za kritičko mišljenje
	7. Druge tehnike: Vennov dijagram, T tabela, „vruća” olovka...
2. ciklus	1. Kooperativno učenje
	2. Društvena odgovornost
	3. IKT u nastavi
	4. Argumentacija
	5. Stereotipi i predrasude vs. kritičko mišljenje
3. ciklus	1. Čitanje za kritičko mišljenje
	2. Pisanje za kritičko mišljenje
	3. Studentski eseji
	4. Makro- i mikroplaniranje
	5. Ocjenjivanje
	6. Studentski portfolio

Navedeni program je najviše tretirao pitanja planiranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa. Program je dao osnovna polazišta za planiranje nastavnog procesa, te strategije i tehnike realizacije nastavnog procesa u skladu sa suvremenim istraživanjima u oblasti učenja i poučavanja. Ono što je u procesu obuke stalno naglašavano jeste povezanost svih etapa nastavnog procesa, a posebno planiranja i evaluacije/ocjenjivanja.

Univerzitet u Sarajevu je kontinuirano u periodu od 2007. do 2012. godine organizirao **savjetovanja o reformi visokog obrazovanja**. Organiziranje ovakvih savjetovanja je prihvaćeno kao zakonska i profesionalna obaveza akademske zajednice s obzirom na to da je reforma proces imanentan visokom obrazovanju, a univerzitet se mora kontinuirano prilagođavati zahtjevima vremena u kojem se realizira nastavno-znanstveni proces, kao i potrebama šire društvene zajednice. Primarni cilj savjetovanja je „da se prezentiraju iskustva u reformi po bolonjskim principima na visokoškolskim ustanovama Univerziteta u Sarajevu, što podrazumijeva usaglašavanje nastavno-naučnih, umjetničkih i obrazovnih sadržaja na najširem evropskom prostoru” (www.unsa.ba). Ovakvi susreti su imali za cilj problematiziranje odnosa prema reformi, informiranje i educiranje, predstavljanje dobrih praksi, te ukazivanje na trendove i razvoj suvremenog univerziteta. Savjetovanja realizirana u periodu od 2007. do 2012. godine održavala su se na sljedeće teme:

Tabela 2. Pregled realiziranih savjetovanja na Univerzitetu u Sarajevu

REDNI BROJ SAVJETOVANJA	GODINA REALIZACIJE	TEMA
I savjetovanje	2007.	Informacija nije poznata.
II savjetovanje	2008.	Informacija nije poznata.
III savjetovanje	2009.	„Primjena bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu”
IV savjetovanje	2010.	„Razvoj sistema upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju”
V savjetovanje	2011.	„Daljnji trendovi reforme visokog obrazovanja po bolonjskim principima”
VI savjetovanje	2012.	„Kontinuitet reforme visokog obrazovanja”

Godišnja okupljanja akademske zajednice oko pitanja važnih za razvoj Univerziteta u pravcu reformske opredijeljenosti bila su iznimno važna za nastavno osoblje. Nakon svakog savjetovanja štampani su i zbornici radova, što je koristilo svima onima koji su se na određene teme željeli vraćati i nakon aktivnosti savjetovanja. Nažalost, posljednjih pet godina se savjetovanja ne organiziraju, a time je Univerzitet u Sarajevu ostao bez iznimno važnog poligona za refleksiju na nastavnu praksu i suvremena dostignuća koja se u

nastavnom i znanstvenom procesu ostvaruju.

Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu je reagirao na Zakon i na potrebe jednog broja suradnika/asistenata na koje se odredba Zakona odnosila, te organizirao didaktičko-metodičku i pedagoško-psihološku obuku s naglaskom na interkulturalnu dimenziju za rad u visokoškolskoj nastavi pod nazivom **Interkulturalno obrazovanje u visokoškolskoj didaktici i nastavnim metodama**. Obuka je realizirana uz podršku UNICEF-a 2012. godine. Nakon odslušane nastave, te uspješno završenih obaveza proisteklih iz Nastavnog plana i programa obuke, polaznici su pisali i branili svoj završni rad, te dobili Uvjerenje o završenoj obuci za rad u visokoškolskoj nastavi. Ovu obuku završilo je ukupno devet asistenata Fakulteta za kriminalistiku, kriminologiju i sigurnosne studije, Medicinskog fakulteta, Veterinarskog fakulteta, Prirodno-matematičkog fakulteta, Elektrotehničkog fakulteta i Pedagoškog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Navedeni program imao je, prvenstveno, kompenzirajuću funkciju za one asistente/suradnike u nastavnom procesu koji nisu imali Zakonom predviđeni minimum pedagoškog obrazovanja. Program izobrazbe je bio koncipiran sa ciljem da primarno odgovori na pitanja metodičke izvedbe nastavnog procesa u interkulturalno obojenim visokoškolskim prostorima, ali svojom strukturom i trajanjem nije predviđao obuhvatnije bavljenje pitanjima nastavnog procesa općenito i u potpunosti.

TRAIN (Training & Research for Academic Newcomers) program Univerziteta u Sarajevu je program pedagoškog obrazovanja i jačanja kompetencija akademskog osoblja Univerziteta u Sarajevu.³ Realizira se, prema trenutnim projektnim aktivnostima, u periodu od septembra 2013. do avgusta 2017. godine. To je program cjeloživotnog stručnog usavršavanja koji akademskom osoblju omogućava stjecanje znanja, vještina i kompetencija potrebnih za rad u nastavničkom zvanju. Program je koncipiran u skladu s europskim standardima u oblasti visokog obrazovanja u područjima nastave, istraživanja i komunikacijskih vještina.

³ U skladu s Odlukom Senata od 2015. godine, TRAIN program predstavlja *Program cjeloživotnog učenja u oblasti pedagoškog obrazovanja i jačanja kompetencija akademskog osoblja Univerziteta u Sarajevu*, te služi kao dokaz o minimumu pedagoškog obrazovanja u skladu sa članom 164. stav (1) tačka d) Statuta Univerziteta u Sarajevu. Pravo učešća u programu obuke ima akademsko osoblje Univerziteta u Sarajevu u zvanjima: asistent, viši asistent i docent. Prema planu realizacije programa predviđena su tri ciklusa modula u toku akademske godine, te mogućnost stručnog usavršavanja za 75 nastavnika godišnje, pri čemu je broj učesnika po ciklusu ograničen na 25. Na nivou programa dodjeljuje se šest bodova. TRAIN program održava se tri puta u toku akademske godine (prvi ciklus: septembar/oktobar, drugi ciklus: januar/februar i treći ciklus: juni/juli).

Ciljevi programa su:

- jačanje višestranih identiteta nastavnika i afirmiranje andragoških principa obrazovnog rada u visokom obrazovanju;
- pružanje podrške nastavnom osoblju u organiziranju okruženja za stimulatívno i kreativno učenje;
- unapređenje znanja, vještina i sposobnosti mladih istraživača i nastavnika za samostalno istraživanje, pisanje znanstvenih radova i prezentiranje rezultata istraživanja;
- upoznavanje učesnika sa modelima i procesima efikasne komunikacije i prezentacije, kao i razvijanje vještina upotrebe verbalne i neverbalne komunikacije u svrhu prenošenja znanja;
- osnaživanje preduzetničkih potencijala naučnih radnika;
- razvijanje vještina uspostavljanja poslovnih kontakata, ostvarivanja poslovnih veza, kreiranja timova i rada u grupi i održavanje poslovnih veza;
- stjecanje znanja, vještina i sposobnosti u oblasti planiranja kurikuluma u visokom obrazovanju;
- unapređivanje vještina i sposobnosti mladih istraživača i nastavnika za samostalnu pripremu projektnih prijedloga, te operativno i finansijsko vođenje projekata.

Univerzitet u Sarajevu učestvuje u programu obuke TRAIN, koji podrazumijeva implementaciju modula za akademsko osoblje na četiri univerziteta na Zapadnom Balkanu (Univerzitet u Sarajevu, Univerzitet u Beogradu, Univerzitet u Novom Sadu i Univerzitet u Podgorici). Program obuke TRAIN se sastoji od osam modula koji pokrivaju tri tematske cjeline: obrazovni proces (koncipiranje kurikuluma i efikasnost predavanja), istraživanje (metodika istraživanja i informacijska pismenost) i razvoj komunikacijskih vještina (umrežavanje i timski rad). Na osnovu procjene potreba polaznika programa, u akademskoj 2014/2015. godini na Univerzitetu u Sarajevu je proširena ponuda modula još jednim modulom pod nazivom „Osnove andragoške djelatnosti u visokom obrazovanju”. U okviru programa se realiziraju obavezni i izborni moduli.

Obavezni moduli su:

1. Osnove andragoške djelatnosti u visokom obrazovanju,
2. Didaktika visokog obrazovanja,
3. Planiranje kurikuluma u visokom obrazovanju,
4. Metodologija istraživanja, naučno pisanje i prezentacija

naučnoistraživačkih/umjetničkoistraživačkih rezultata,

- a. humanističke i društvene nauke,
- b. prirodne, tehničke i medicinske nauke.

Izborni moduli su:

1. Komunikacija i vještine prezentiranja,
2. Priprema aplikacija za finansiranje i projektni menadžment,
3. Preduzetničke sposobnosti,
4. Umrežavanje i timski rad.

TRAIN program je jedan od obuhvatnijih programa za izobrazbu univerzitetskog nastavnog osoblja budući da sadržajima tretira pitanja i nastavnog i znanstveno-istraživačkog karaktera. Ovo je prvi program koji nudi andragoške kompetencije nastavnom osoblju, dok, sa druge strane, izostaju, za nastavni proces, važni pedagoško-psihološki i metodički sadržaji.

Pedagoško obrazovanje nastavnika je program koji se svake akademske godine realizira na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Program je primarno namijenjen svim zainteresiranima sa završenom srednjom, višom ili visokom školom iz bilo koje oblasti zanata, nauke, tehnike, umjetnosti, uslužnih i privrednih djelatnosti koji bi željeli raditi ili rade u osnovnim i srednjim školama kao nastavnici stručnih predmeta. Program je osmišljen sa ciljem osposobljavanja stručnjaka različitih oblasti za rad u nastavnom procesu, specifičnije za realizaciju nastavnih sati, uloge razredništva i uspješniju komunikaciju sa svim faktorima odgojno-obrazovnog procesa u školi (učenik, nastavnik, radne kolege, menadžment i sl.), ali ne daje kompetencije za obnašanje dužnosti pedagoga škole, bibliotekara, direktora i sl. (Nastavni plan i program pedagoškog obrazovanja, 2013/2014). Pedagogija, Psihologija, Didaktika i Metodika nastavnog rada četiri su kolegija/oblasti unutar kojih su definirana područja kompetencija (interpersonalna komunikacija, učenje i poduka, informatička i informacijska pismenost, inkluzivno obrazovanje i cjeloživotno učenje) koja se razvijaju realizacijom sadržaja i tema iz navedenih oblasti. Program obuhvaća 128 sati nastave, od toga 96 sati formalnog, a 36 sati informalnog učenja. Program se realizira tijekom osam susreta. Iako PON program nije primarno namijenjen univerzitetkim nastavnim djelatnicima, niti je orijentiran u pravcu pripreme polaznika za rad u visokoškolskim kontekstima, u nedostatku drugih i adekvatnih programa, u posljednjih nekoliko godina polaznici programa su i docenti i suradnici fakulteta Univerziteta u Sarajevu. Iako Nastavnim

planom i programom nisu obuhvaćene sve teme relevantne za izobrazbu univerzitetskog nastavnika/suradnika, prilagodbe za visokoškolski kontekst su se dešavale u procesu realizacije nastavnog procesa. Ovaj program polaznicima nije nudio andragoške teme važne za univerzitetski kontekst, niti ih je direktno osposobljavao za znanstveno-istraživački proces.

Osim navedenih programa i aktivnosti, na fakultetima Univerziteta u Sarajevu organiziraju se pojedinačni susreti, okrugli stolovi, predavanja, projektne aktivnosti i interne obuke nastavnog osoblja u svrhu jačanja kapaciteta nastavnika za provođenje reformskih zahtjeva i unapređenje kvalitete nastavnog procesa.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Visokoškolske institucije su obavezne kontinuirano osiguravati kvalitetu nastavnog procesa. Budući da inicijalno obrazovanje nije dostatno za obavljanje nastavničke profesije, kontinuirano stručno i profesionalno usavršavanje je zahtjev i obaveza nastavnika na svim razinama obrazovanja, pa tako i nastavnika na tercijarnoj razini, tj. na visokoškolskim institucijama. Izobrazba univerzitetskih nastavnika je važna u procesu pripreme nastavnika za specifičnosti radnog mjesta, koje je dualne prirode: nastavne i znanstvene, a programi izobrazbe mogu imati kompenzacionu, adaptacionu i razvijajuću funkciju. Programi izobrazbe se prvenstveno odnose na unapređenje nastavničkih kompetencija, odnosno pedagošku izobrazbu nastavnog osoblja, a na njegov minimum obavezuje i postojeća legislativa.

Različite programe je realizirao Univerzitet u Sarajevu i nevladin sektor, koji na taj način doprinose jačanju kapaciteta Univerziteta. Programi tretiraju različite sadržaje i različitog su trajanja. Niti jedan od ponuđenih programa nije obuhvatan u mjeri da cjelovito unapređuje sve potrebne nastavne kompetencije. Ono što je zajedničko svim programima jeste jednokratnost i to vidimo kao jedan od njihovih nedostataka. Izostaju programi koji nude različite razine izvrsnosti i izobrazbu na različitim razinama (npr., početna razina, napredna razina, mentorska razina i sl). Još jedna zajednička karakteristika navedenih programa jeste da su namijenjeni prvenstveno suradničkim zvanjima i docentima. Postavlja se opravdano pitanje zašto su,

npr., vanredni profesori koji su birani prvi put u to zvanje na univerzitetu izostavljeni iz procesa. Osim TRAIN programa, niti jedan drugi program nije vrednovan i izražen ECTS bodovima, što ih unaprijed, prema tom kriteriju, čini neuporedivim u europskom prostoru visokog obrazovanja.

Kako je kvaliteta odrednica univerzitetskog obrazovanja oko koje ne bi trebalo biti pregovora, a nastavnik iznimno važan faktor u osiguranju kvalitete nastavnog procesa, iz ove analize je vidljivo da je neophodno prioritetnije pozicioniranje i sustavnije planiranje profesionalne izobrazbe univerzitetskih nastavnika temeljeno na rezultatima analize programa inicijalnog obrazovanja i analize potreba akademskog osoblja kada jednom zakorače u nastavničku profesiju.

LITERATURA

- 21st Competences – Foundation Document for Discussion. (2016). Canada: Ontario.
- Babić, N. (2007a). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.). *Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja* (23-66). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku; Ukraine: Kherson State University.
- Babić, N. (2007b). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 217-229.
- Bain, K. (2004). *What the best College Teachers do*. Cambridge. London: Harvard University Press.
- Bašić, H. i Pušina, A. (2008). Strategije aktivnog učenja – reforma visokog obrazovanja Univerziteta u Sarajevu. U: *Zbornik radova: Savjetovanje – Reforma visokog obrazovanja i primjena Bolonjskog procesa na Univerzitetu u Sarajevu* (75-88). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Bergenski komune. (2005). Dostupno na: www.hea.gov.ba.
- Bežen, A. (2008). *METODIKA – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno - obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447-460.
- Blättler, A. and Santa, R. (2010). *Bologna at the finish line. An account of ten years of European higher education reform*. Brussels: The European Students' Union.
- Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24(2), god. 56, 69-182.
- Bratanić, M. et al. (1987). *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., and Stephenson, J. (Eds) (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe – High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Sweden: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet.
- Caine, R. N. i Caine, G. (1994). *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. New York: Addison - Wesley Publishing Company.
- Caine, R. N. i Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Virginia: Association for supervision and Curriculum Development.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.

- Eidsvaga, I. (2007). *Dijete, nastavnik i škola. Ideje za inspiraciju i djelovanje*. Sarajevo: Helsinški komitet za ljudska prava.
- European Commission (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Dostupno na: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.
- European Commission (2012). *Higher education in Bosnia and Herzegovina*. Sarajevo: National Tempus Office Bosnia and Herzegovina.
- Filipović, N., Ćehić, E., Dunderović, R. i Stojaković, P. (1982). *Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Glasser, W. (2004). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
- Gonczi, A. i Hager, P. (2010). The Competency Model. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 8, 403-410. Oxford: Elsevier.
- Hassel, E. (1999). *Professional development: Learning from the best*. Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory (NCREL).
- Hrasnica, N., Babić, M. i Topić, M. (2005). *Bosansko-engleski pojmovnik za edukatore*. Sarajevo: Connectum.
- Key competences. Survey 5*. (2002). Belgium and Brussels: Eurydice European Unit.
- Kiš-Glavaš, L. (2012). Univerzalni dizajn za učenje i akademski standardi. U: Vulić-Prtorić, A., Kranželić, V. i Fajdetić, A. (ur.). *Izvođenje nastave i ishodi učenja* (15-43). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Kušić, S., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2016). *Didaktičke odrednice obrazovanja andragoga – komparativni pristup*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Kyriacou, C. (1997). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Ledić, J. (2012). Odgovara li akademska profesija društvenim izazovima?. U: Ledić, J. (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu* (11-22). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake*. Zagreb: Educa.
- Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?*. Zagreb: Euridita.
- Muminović, H. (2008). *Kvalitet univerzitetske nastave i bolonjska koncepcija*.

- U: *Zbornik radova: Savjetovanje – Reforma visokog obrazovanja i primjena Bolonjskog procesa na Univerzitetu u Sarajevu* (309-322). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Munjiza, E. i Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgovorne znanosti*, 8(2), 361–383.
- OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Background paper*. Dostupno na: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
- Pašalić-Kreso, A. (2009). Potreba pedagoškog naučnog praćenja realizacije Bolonjskog reformskog procesa. U: *Zbornik radova, III savjetovanje: Reforma visokog obrazovanja – primjena Bolonjskih principa na Univerzitetu u Sarajevu* (str. 243–254). Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgovorne znanosti*, 10(1), 195–208.
- Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- Sergejev, D. (1977). *Za novi univerzitet*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- Sijamhodžić-Nadarević, D. (2013). *Evaluacija u sistemu osiguranja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet. Univerzitet u Sarajevu.
- Slatina, M. (2008). Razvoj profesionalnih kompetencija univerzitetskih nastavnika u bolonjskom procesu. U: *Zbornik radova: II Savjetovanje – Reforma visokog obrazovanja*. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.
- Statut Univerziteta u Sarajevu* (2013). Dostupno na: <http://unsa.ba/s/images/stories/A0/KonacniStatutUNSA.pdf>.
- Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- Sučević, V., Cvjetičanin, S. i Sakač, M. (2011). Obrazovanje nastavnika i učitelja u europskom konceptu kvalitete obrazovanja zasnovanom na kompetencijama. *Život i škola*, 25(1/2011), god. 57, 11 – 23.
- Tokuhamo-Espinosa, T. (2014). *Making Classrooms Better: 50 Practical Applications of Mind, Brain and Education Science*. New York and London: W. W. Norton & Company.
- Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgovorne znanosti*, 12 (1), 65–78.

Uvod u usaglašavanje (Tuning) obrazovnih struktura u Evropi – doprinos univerziteta bolonjskom procesu (2006). Dostupno na: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Vlahović, B. i Vujsić-Živković, N. (2005). *Nastavnik: izazovi profesionalizacije*. Beograd: Eduka.

Žlebnić, L. (1970). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Naučna knjiga.

Mr sc. Fuada Cerić
Mr sc. Elvira Ogršević

STAVOVI NASTAVNIKA O INKLUZIVNOM PRISTUPU U RADU SA DJECOM S POSEBNIM POTREBAMA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Sažetak

Na nivou svih škola inkluzivni proces zahtijeva fleksibilnost u nastavnom planu i programu, poseban pristup u radu metodologiji, tehnologiji i prihvaćanju jednakosti i poštovanja različitosti.

Nastavnik kao glavni akter realizacije inkluzivnog procesa, uz sve druge faktore, treba da ima u vidu i dvostruko biće obrazovanja: čuvanje nasljeđa i otvaranje novih mogućnosti razvoja. Nastavnika treba edukovati da reaguje kod učenika s posebnim potrebama na programske sadržaje, prilagođavajući nastavno gradivo sposobnostima i mogućnostima djeteta, te da stvara uslove za maksimalan i svestran dječiji razvoj, ne umanjujući značaj njegove porodice (Mikuš Kos et al., 2005). Kada je u pitanju edukacija nastavnika, tu dolazimo do prepreka jer su nastavnici u većini slučajeva prepušteni sami sebi.

Inkluzivno obrazovanje je ideja koja polako, ali zasigurno mijenja čitavu koncepciju odgoja i obrazovanja mladih naraštaja u našoj zemlji. Inkluzija nema uspjeha bez stručnjaka, koji će uz velika iskustva i znanja pokrenuti točak uključivanja svih pod istim uslovima u školama za sve, ali prema individualnim sposobnostima i različitostima. Ako se nastavnicima pruži mogućnost da se maksimalno razvijaju u polju svoje profesije, ne zanemarujući činjenicu da su i oni ljudi sa svim svojim snagama i ne bez slabosti, postoji šansa da inkluzivno obrazovanje postane naša realnost i da se učini prvi korak ka stvaranju društvene zajednice u kojoj su svi članovi ravnopravni i prihvaćeni.

Kada razmatramo koristi inkluzivnog procesa za djecu sa razvojnim teškoćama, možemo reći da se uspjeh u školi zasniva na očuvanim sposobnostima djeteta, da se podstiče razvoj osjećaja sigurnosti, zadovoljstva

i samopoštovanja, razvija se sposobnost komunikacije: izražavanje svojih potreba, želja, namjera, razvija se osjetljivost za potrebe drugih i stvara se bolja emocionalna kontrola i socijalizacija.

Namjera nam je u ovom radu prikazati stavove nastavnika vezane za rad sa djecom koja imaju teškoće u učenju i učešću, pokazati pozitivne primjere rada nastavnika u školi, te ispitati koliko nastavnici ulažu u svoju profesiju edukujući se u polju inkluzivnog obrazovanja.

Ključne riječi: inkluzija, nastavnik, učenik, odgojno-obrazovni rad, edukacija

Stručni rad

JEL klasifikacija: I21, I24

Mr sc. Fuada Cerić

Mr sc. Elvira Ogršević

TEACHERS ATTITUDES ON INCLUSIVE APPROACH TO WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract

Inclusive process requires flexibility in the curriculum, and a special approach to methodology, technology, and to acceptance of equality and respect for diversity on the level of all schools.

A teacher, as the main actor in the realization of the inclusive process, should (in addition to all other factors) take into account the dual nature of education: the preservation of heritage and creation of new possibilities for development. Teachers should be educated to respond to program contents in their work with students with special needs by adapting teaching materials to the abilities and possibilities of a child, and creating conditions for maximum and versatile children's development, without diminishing the importance of their families (Mikuš Kos et al., 2005). When it comes to teacher education, we come across obstacles because teachers are on their own in most cases. Inclusive education is an idea that slowly, but surely changes the whole concept of upbringing and education of young generations in our country. Inclusion is unsuccessful without specialists who will initiate, along with the great experience and knowledge, the inclusion of all in schools under equal conditions, but according to individual abilities and differences. If teachers are given the opportunity to develop their best in the field of their profession, noting the fact that they are people with all their strengths and weaknesses, there is a chance that inclusive education will become our reality, and that the first step will be made towards creation of a community in which all members are equal and accepted.

When considering the benefits of an inclusive process for children with developmental difficulties, we can say that a school success is based on the child's preserved abilities, that the development of a sense of security, satisfaction and self-esteem is stimulated, as well as development of communication skills: expressing one's needs, wishes, intentions, developing

sensitivity to the needs of others, and creating better emotional control and socialization.

In this paper, we intend to present teachers' attitudes related to work with children with learning difficulties and participation, to show positive examples of teachers' work in schools, and to examine how much teachers invest in their profession by educating themselves in the field of inclusive education.

Key words: inclusion, teacher, student, educational work, education

Professional paper

JEL classification: I21, I24

UVOD

**„Čovjek ispravno vidi srcem.
Ono što je bitno oku je nevidljivo.”
Antoine de Saint-Exupery, Mali princ**

Inkluzija je proces koji zahtijeva duži period adaptacije svih učesnika u njemu, počevši od društva, obrazovnog sistema, škola, nastavnika, roditelja i onih kojima je posvećen ili usmjeren – djeci s posebnim potrebama. Na nivou svih škola inkluzivni proces zahtijeva fleksibilnost u nastavnom planu i programu, poseban pristup u radu metodologiji, tehnologiji i prihvaćanju jednakosti i poštovanja različitosti.

Inkluzija nije ideja, inkluzija je životni put koji se prelazi korak po korak, minutu po minutu i osvaja uz saradnju mnogih na tom dugom putu djeteta s posebnim potrebama. Normalno je biti različit, drugačiji, interesantan, zbog toga nisi manje vrijedan, nisi glup, nisi nesposoban jer ti si samo drugačiji od drugih. Međutim, kad si drugačiji, onda si neko i neko drugi i onda si sam.

Termin *inkluzija* u svom najopćijem određenju označava pripadnost: pravu i punu pripadnost svakog ljudskog bića kao ravnopravnog člana svoje uže društvene zajednice i svjetske populacije. Inkluzija kao ideja, kao pokret zadobiva internacionalne razmjere donošenjem Svjetske deklaracije o obrazovanju za sve na konferenciji u Jomtienu 1990. godine (Mikuš, 2005).

Inkluzija je pokret koji poštuje ljudske različitosti, ali ona nije ni pedagoška, ni didaktička, niti bilo koja individualizacija i diferencijacija. Inkluzija podrazumijeva ne samo pravilno uključivanje individua u obrazovno-odgojne procese, već i pravilno isključivanje.

Cilj inkluzije nije uključiti svako dijete u redovne škole bez obzira na posebne potrebe, nego omogućiti svakom djetetu učestvovanje u aktivnostima i iskustvima koje dobiva kroz redovne škole. Za mnogu djecu s posebnim potrebama škola nije pozitivno iskustvo, kao što bi to trebala biti, i najčešće postaje glavni izvor resursa.

Inkluzija je nov način mišljenja i djelovanja prema uključenju svih osoba u društvo u kojem različitost postaje norma, prije nego izuzetak. Nastavnici u

osnovnim školama često su pogrešno informisani o inkluziji i ne tako rijetko zbunjeni samim pojmom i načinom rada u inkluzivnom odjeljenju.

Inkluzija nije samo upisati učenika s posebnim potrebama u školu. U školama bi trebalo raditi na angažovanju stručnih osoba u nastavni proces kako bi se osigurala pomoć učenicima kojima je ta pomoć neophodna.

I sami smo svjesni činjenica da su učenici s posebnim potrebama u redovnim školama bili segregirani. Međutim, krajem XX stoljeća javlja se jedan novi koncept škola koje su otvorene za sve učenike bez obzira na teškoće koje posjeduju. Osnovni princip na kojem se bazira inkluzija je normalizacija. Odbačenost ni u kom smislu nije dobro došla i ona se mora prevazići u svakom pogledu u odnosu na učenike.

Prava osoba s posebnim potrebama deklarirana su mnogim zakonskim aktima i kao takva omogućavaju jednako obrazovanje za sve. Integracijom djece s posebnim potrebama omogućava se lakša i brža socijalna integracija, kao osnovni cilj odgoja i obrazovanja ove populacije.

1. PROBLEM I CILJ

Problem istraživanja

Inkluzivni odgoj i obrazovanje znači potpuno jednak pristup za svu djecu bez obzira na teškoće koje djeca imaju. Inkluzivni odgoj i obrazovanje promiče i koncept cjeloživotnog učenja, gdje se učenici pripremaju za život i u kojem uče sve ono što im je bitno za život. Između veoma mnogo zahtjeva koji se stavljaju pred nastavnike u školama, od iznimne je važnosti i učešće roditelja kao ravnopravnih partnera u zajedničkom nastojanju da se pomogne učenicima s posebnim potrebama da ovladaju osnovnim zahtjevima koji se stavljaju pred njih od strane društva i zajednice u kojoj žive. Inkluzivna kultura je veoma bitna za uspješnu inkluziju, jer bez nje ne možemo govoriti o uspješnosti inkluzije. Osnovni problem našeg istraživanja jeste prepoznavanje inkluzije od strane nastavnika i način rada u odjeljenju u kojem ima učenika s posebnim potrebama.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kakvi su stavovi nastavnika razredne i predmetne nastave iz osnovne škole u pogledu shvatanja i prihvatanja inkluzije u svojoj školi, ali i u svom odjeljenju. Također nam je cilj utvrditi koliko su nastavnici upućeni u rad sa djecom s posebnim potrebama i koliko su spremni raditi u inkluzivnom odjeljenju. U školi gdje je provedeno istraživanje 25 je učenika koji imaju teškoće u učenju i učešću. Od toga 10 učenika ima odluku o kategorizaciji. Jedan učenik uopće ne govori, četiri učenika imaju problema sa govorom i intelektualno su u zaostatku, dva učenika imaju disgrafiju i disleksiju, tri učenika su kategorisana kao invalidi 90%. Od ovih deset učenika koji su kategorisani jedan učenik ne može pohađati redovnu nastavu, tako da nastavnica ide kući i radi s njim kod kuće sadržaje koje su ostali učenici savladali u školi. Ostali učenici imaju nalaze i mišljenja logopeda, psihologa, defektologa, ali nisu još kategorisani.

2. METODA RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak čini ukupno 85 nastavnika Osnovne škole „Todorovo“ i Osnovne škole „Cazin II“. Od 85 nastavnika njih 33 su nastavnici razredne nastave, a 52 su nastavnici predmetne nastave. Svi nastavnici su stručni i imaju završene akademije, odnosno fakultete, ovisno o predmetu koji predaju. Dob nastavnika je između 25 i 55 godina, a svi imaju položen stručni ispit i njihov radni staž se kreće od 5 do 20 godina.

Hipoteze

1. Pretpostavljamo da nastavnici podržavaju reformu uvođenja inkluzivnog obrazovanja u škole.
2. Pretpostavljamo da je opremljenost škola za uvođenje inkluzije veoma dobra.
3. Pretpostavljamo da nastavnici rade u inkluzivnim odjeljenjima.
4. Pretpostavljamo da je većini nastavnika potrebna dodatna edukacija po pitanju inkluzivnog obrazovanja.
5. Pretpostavljamo da su nastavnici upoznati sa izradom individualnog prilagođenog plana za učenike s posebnim potrebama.

Mjerni instrument

Ispitivanje stavova nastavnika izvršeno je na osnovu konstruisanog anketnog upitnika, koji je namijenjen razrednim i predmetnim nastavnicima. Upitnik se sastojao od 10 pitanja koja su se odnosila na cilj istraživanja i tri pitanja koja su se odnosila na njihove demografske podatke (dob, spol, staž). Anketa za nastavnike je anonimna.

Način provođenja ispitivanja

Sa ciljem i načinom ispitivanja upoznat je menadžment škole. Nastavnicima su dostavljeni anketni upitnici, koje su popunjavali na sastancima aktiva razredne i predmetne nastave u periodu od 20. 9. do 22. 9. 2018. godine. Nakon što su nastavnici upoznati sa ciljem istraživanja, pristupilo se anonimnom anketiranju. Svi podaci su preuzeti, obrađeni i izvršena je analiza. Nastavnici su na Nastavničkom vijeću 29. 9. 2018. godine upoznati sa rezultatima ankete i cjelokupnog istraživanja.

Metode obrade podataka

Nakon primjene upitnika i izračunavanja osnovnih statističkih parametara (apsolutne frekvencije i postotci), upotrijebljena je aritmetička sredina za testiranje postavljene hipoteze. Za unos i obradu podataka koristio se program *Excel*.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Zbog prirode odgovora koje su dali nastavnici, odvojeno posmatramo odgovore nastavnika razredne i predmetne nastave.

Tabela 1. Podrška reformi i inkluzivnom obrazovanju

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	33	100,00	0	0	33	100,00
Predmetni	52	35	67,31	17	32,69	52	100,00

Grafikon 1.

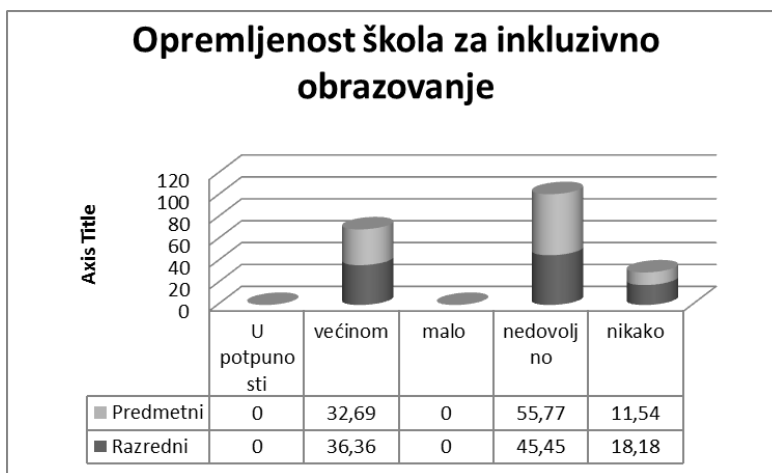


Na prvo pitanje iz ankete: „Da li podržavate reforme u obrazovanju koje se odnose na uvođenje inkluzivnog obrazovanja u školama?“, dobiveni su sljedeći rezultati: od ukupno 33 nastavnika razredne nastave, njih 33 ili 100% podržava reformu uvođenja inkluzivnog obrazovanja. Kada su u pitanju nastavnici predmetne nastave, njih 35 ili 67,31% podržava reformu uvođenja inkluzivnog obrazovanja, dok 17 nastavnika ili 32,69% ne podržava reformu inkluzivnog obrazovanja. Kako je većina nastavnika odgovorila pozitivno, tome možemo pripisati činjenicu da nastavnici žele reforme i da su spremni ulaziti u promjene kada je u pitanju obrazovanje, sa ciljem osvještavanja i unapređivanja samog nastavnog procesa. Mali je broj nastavnika koji ne podržavaju reformu inkluzivnog obrazovanja iz razloga što ne žele mijenjati postojeći odgojno-obrazovni sistem i nisu bili u prilici prisustvovati implementaciji istog u svojim školama.

Tabela 2. Opremljenost škola za uvođenje inkluzivnog obrazovanja

		U potpunosti		Većinom		Malo		Nedovoljno		Nikako		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Razredni	33	0	0	12	36,36	0	0,00	15	45,45	6	18,18	33	100,00
Predmetni	52	0	0,00	17	32,69	0	0,00	29	55,77	6	11,54	52	100,00

Grafikon 2.



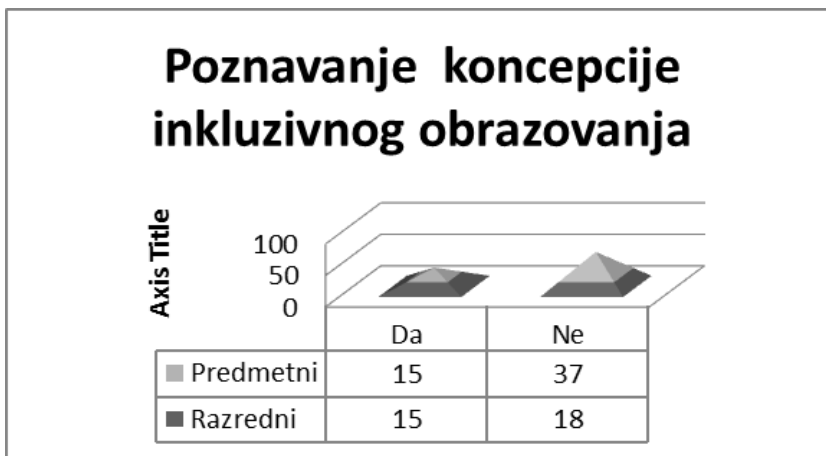
Na drugo pitanje: „U kojoj mjeri su škole opremljene za uvođenje inkluzivnog obrazovanja“, dobili smo sljedeće odgovore: 12 nastavnika razredne nastave ili 36,36% smatra da je opremljenost škola za provođenje inkluzivnog obrazovanja veoma dobra, ali je i njih 15 ili 45,45% i 6 ili 18,18% koji smatraju da škole nisu opremljene za uvođenje inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici predmetne nastave su dali slične odgovore kao i nastavnici razredne nastave, s tim što njih 17 od 52 smatra da su škole opremljene za inkluzivno obrazovanje, a 29 ili 55,77% i 6 ili 11,54% smatra da su škole nedovoljno i nikako opremljene za inkluzivno obrazovanje.

Nastavnici nisu zadovoljni opremljenošću kabineta materijalnim sredstvima za rad, didaktičkim sredstvima, zatim arhitektonskim barijerama, koje još postoje u većini škola, i, što je najbitnije i najpotrebnije, nemaju dovoljno pomoći resornih ministarstava u vidu angažovanja asistenata u nastavi, koji bi olakšali i pomogli u cjelokupnom nastavnom procesu. Da bi neka reforma dobila pozitivne ocjene, potrebno je da se obezbijede kvalitetni materijalno-tehnički uslovi za njenu provedbu.

Tabela 3. Poznavanje koncepcije inkluzivnog obrazovanja

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	15	45,45	18	54,54	33	100,00
Predmetni	52	15	29	37	71,15	52	100,00

Grafikon 3.



Na pitanje: „Da li mislite da ste u dovoljnoj mjeri upoznati sa koncepcijom inkluzivnog obrazovanja?“, 15 nastavnika razredne nastave ili 45,45% je odgovorilo pozitivno, dok je njih 18 ili 54,54% odgovorilo da ne poznaju dovoljno koncepciju inkluzivnog obrazovanja. Kod predmetnih nastavnika njih 15 ili 29% poznaje koncepciju inkluzivnog obrazovanja, a 37 ili 71,15% je odgovorilo da ne poznaju koncepciju inkluzivnog obrazovanja.

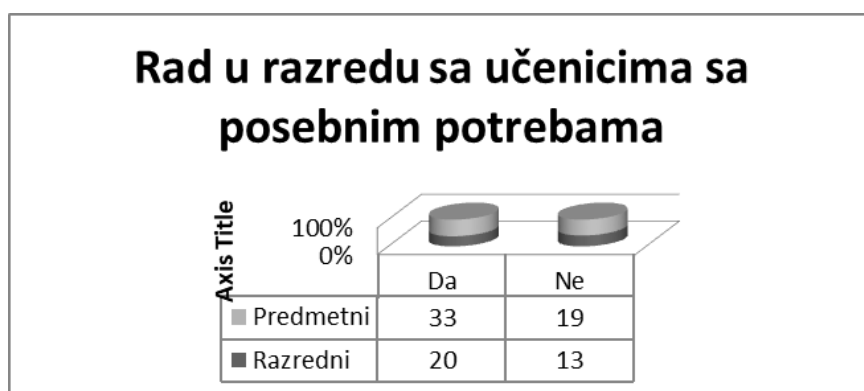
Nastavnici razredne nastave su više upoznati s konceptom inkluzivnog obrazovanja, jer su češće učestvovali na seminarima i obukama koje su organizirala resorna ministarstva i nevladine organizacije. Nastavnici predmetne nastave nisu imali prilike da imaju slične obuke i zbog toga dolazimo do većeg procenta negativnih odgovora u odnosu na pozitivan odgovor. Ovo pitanje nas navodi na promišljanje o budućim projektima vezanim za inkluzivno obrazovanje i uključivanje u obuke podjednako i nastavnika predmetne i razredne nastave.

Ukoliko ovo pitanje povežemo s pitanjem broj 1, koje se tiče uvođenja reforme, smatramo da su nastavnici, prema odgovorima koje su dali, spremni za uvođenje reformi, ali da ne poznaju u dovoljnoj mjeri način i pristup rada, te se iz tog razloga, kod uvođenja bilo kojeg oblika reformi, treba povesti računa o tome da se prije svega nastavnici na vrijeme upoznaju sa reformom, uključe u tok reforme i način njene realizacije.

Tabela 4. Rad u razredu sa učenicima s posebnim potrebama

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	20	60,61	13	39,39	33	100,00
Predmetni	52	33	63	19	36,54	52	100,00

Grafikon 4.

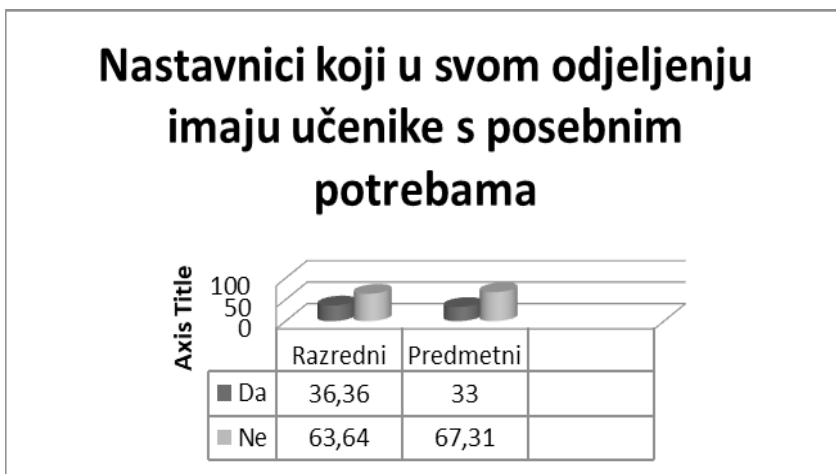


Na pitanje: „Da li ste u svom dosadašnjem radu imali priliku raditi u razredu gdje se nalazi učenik sa posebnim potrebama?“, 20 nastavnika razredne nastave ili 60,61% je potvrdilo da su u svojim odjeljenjima imali učenike s posebnim potrebama, dok njih 13 ili 39,39% nije imalo priliku raditi u razredu gdje se nalaze učenici s posebnim potrebama. Predmetni nastavnici, njih 33 ili 63% su imali priliku raditi u odjeljenjima sa djecom s posebnim potrebama, a 19 ili 36,54% nije imalo priliku raditi u odjeljenjima gdje se nalaze i učenici s posebnim potrebama.

Tabela 5. Nastavnici koji u svojim odjeljenjima imaju učenike s posebnim potrebama

Nastavnici	Ukupno	Da		Ne		Ukupno	
		N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	12	36,36	21	63,64	33	100,00
Predmetni	52	17	33	35	67,31	52	100,00

Grafikon 5.



Na pitanje: „Da li u ovoj školskoj godini u svom odjeljenju imate učenike sa posebnim potrebama?“, nastavnici razredne nastave, njih 12 ili 36,36% se izjasnilo da imaju u odjeljenju učenike s posebnim potrebama, a njih 21 ili 63,64% je odgovorilo negativno. U predmetnoj nastavi 17 nastavnika ili 33% imaju u odjeljenju učenike s posebnim potrebama, a 35 ili 65,88% je odgovorilo da u svojim odjeljenjima nemaju učenike s posebnim potrebama.

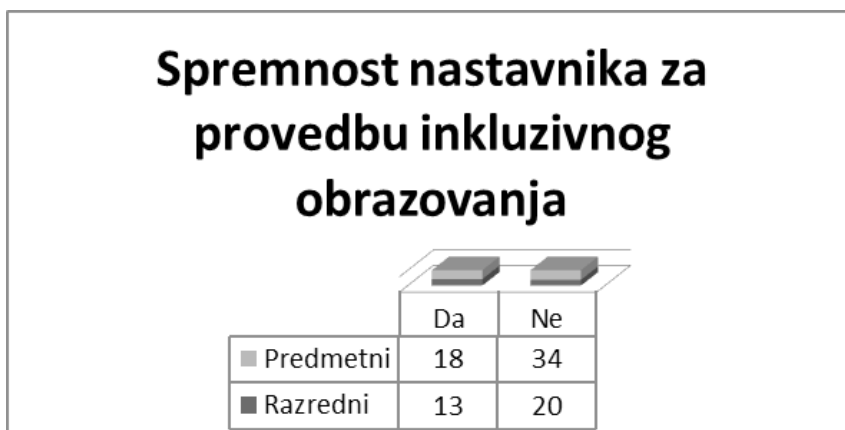
U prilog ovim odgovorima stoji i činjenica da u školama ima učenika koji imaju određenu teškoću u učenju i učešću, pa je stoga i odgovor nastavnika bio ovakav. Jedan od razloga što je u predmetnoj nastavi znatno manje učenika s teškoćama je i činjenica da roditelji ne dozvoljavaju učenicima da pohađaju više od pet razreda, što je veliki problem s kojim se susreću škole u našem regionu. Iako poznaju zakonsku regulativu, roditelji se oglašavaju na sve pozive od strane menadžmenta škole i ne žele da njihovo dijete pohađa redovnu nastavu. Iz ovih i sličnih razloga škole posežu za članom 84. Zakona

o osnovnom i općem odgoju i obrazovanju i organiziraju polaganje razrednih ispita, jer se djetetu koje ima teškoće mora osigurati da završi razred.

Tabela 6. Spremnost nastavnika za provedbu inkluzivnog obrazovanja

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	13	39,39	20	60,61	33	100,00
Predmetni	52	18	35	34	65,38	52	100,00

Grafikon 6.



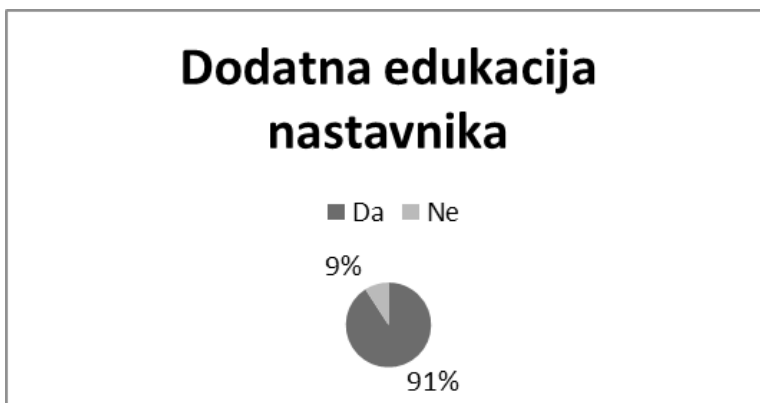
„U odgojno-obrazovnom procesu učenika sa teškoćama u razvoju u redovnoj školi, glavnu bi ulogu trebali imati nastavnici, za to dobro pripremljeni, a glavnu bi saradničku pomoć trebali trajno osigurati u radu s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjakom.“ (Mustać i Vicić, 1996, str. 52). Koncept inkluzivnog obrazovanja, u skladu sa socijalnim modelom, nije moguć ukoliko odgojno-obrazovni djelatnici nemaju razvijene potrebne stavove, vještine, znanja i motivaciju, jednom riječju, kompetencije te podršku odgojno-obrazovne i javne društvene okoline. Vlastiti stavovi nastavnika i njihovi pristupi učenju i poučavanju vrlo su važni za ishode učenja. Taj se uticaj očituje posredno, tokom djelovanja kognitivnih i afektivnih komponenti: percepcije zahtjeva zadataka i preferiranog vlastitog stila učenja te nivoa i vrste motivacije. Zato je obrazovanje i profesionalni razvoj nastavnika ključno pitanje svake zemlje koja nastoji unaprijediti odgojno-obrazovni sistem i učiniti ga dostupnijim, prohodnijim i fleksibilnijim. Nastavnici su mišljenja da učenici s teškoćama u razvoju trebaju polaziti

redovne odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća, smatraju da ona bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim grupama u okviru redovnih odgojno-obrazovnih ustanova, znatno više nego kada su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća, posebno kada se o radi o senzomotoričkim poremećajima kod djece. Postoji mogućnost da se nastavnici ne smatraju dovoljno kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, što bi najvjerojatnije proizlazilo iz provedbe odgojno-obrazovne politike i nedostatne podrške nastavnicima za sticanje specifičnih kompetencija. Stoga se ponovno može zaključiti da je napredak odgojno-obrazovne inkluzivne prakse najuže povezan s kompetencijama nastavnika jer je kvaliteta obrazovanja i daljnjeg stručnog usavršavanja nastavnika jedan od glavnih faktora koji djeluje na nivou učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća. Sve prethodno navedeno potvrđuje i odgovor na naše pitanje nastavnicima razredne i predmetne nastave o njihovoj spremnosti za provođenje inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 7. Dodatna edukacija nastavnika

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	30	90,91	3	9,09	33	100,00
Predmetni	52	42	81	10	19	52	100,00

Grafikon 7.



Na pitanje: „Smatrate li da je potrebno više edukacija po pitanju rada sa djecom sa posebnim potrebama?“, 90,91% nastavnika razredne nastave

je mišljenja da je potrebna dodatna edukacija po pitanju rada sa djecom s posebnim potrebama. Takođe, kada su u pitanju stavovi nastavnika predmetne nastave, njih 81% smatra da je potrebno više edukacija u radu sa djecom s posebnim potrebama.

Većina nastavnika smatra da je nedovoljno upoznata s pojmovima i vrstama teškoća učenika s posebnim potrebama, kao i s načinima pružanja pomoći tim učenicima u razredu.

Nastavnici nisu educirani po pitanju pravljenja individualnih planova za rad sa djecom s posebnim potrebama, kao i metodama i tehnikama rada u učionici. U školi u kojoj je provedeno istraživanje, nijedan nastavnik u čijem je odjeljenju dijete s posebnim potrebama nema asistenta u nastavi, a mnogi od njih rade u kombinovanim odjeljenjima. Od nastavnika koji smatraju da su dovoljno educirani po pitanju inkluzivne nastave, ima njih koji su prošli obuke za asistente u nastavi, pa su iz tog razloga ovakvi odgovori. Spremnost nastavnika da prihvate i poučavaju učenike s poteškoćama u inkluzivnoj školi zahtijeva sistemski rješenja usmjerena na koordinirano provođenje i implementaciju modela podrške u bosansku školsku praksu. Veoma je velika važnost cjeloživotnog učenja, kojim nastavnici šire i obogaćuju svoja umijeća rada s učenicima, pri čemu se obogaćivanje i nadogradnja umijeća odnosi na planiranje, programiranje, pripremanje nastave, poučavanje i vrednovanje postignuća unutar kurikuluma usmjerenog na učenike s poteškoćama. Da bi nastavnici u uslovima inkluzije ostvarili svoj zadatak u odgojno-obrazovnom procesu, potrebna im je podrška: organizacijska – koja se odnosi na broj učenika u razredu, te pomagače, odnosno asistente u nastavi; materijalna – sredstva i oprema; te stručna potpora – izrada, provođenje i evaluacija individualiziranih programa (Ivančić, 2012). Ovdje se vraćamo na naše pitanje, u kojem se i krije odgovor većine nastavnika, a to je da se nastavnici trebaju permanentno individualno usavršavati. Kontinuiranim usavršavanjem, nastavnici upoznaju sve novine koje se tiču njihovog odnosa prema odgojno-obrazovnom procesu, učenicima, a poboljšava se i razvoj nastavničkih praksi.

Tabela 8. Izrada individualnog plana

		Da		Ne		Ukupno	
Nastavnici	Ukupno	N	%	Ne	%	N	%
Razredni	33	25	75,76	8	24,24	33	100,00
Predmetni	52	30	58	22	42,31	52	100,00

Grafikon 8.

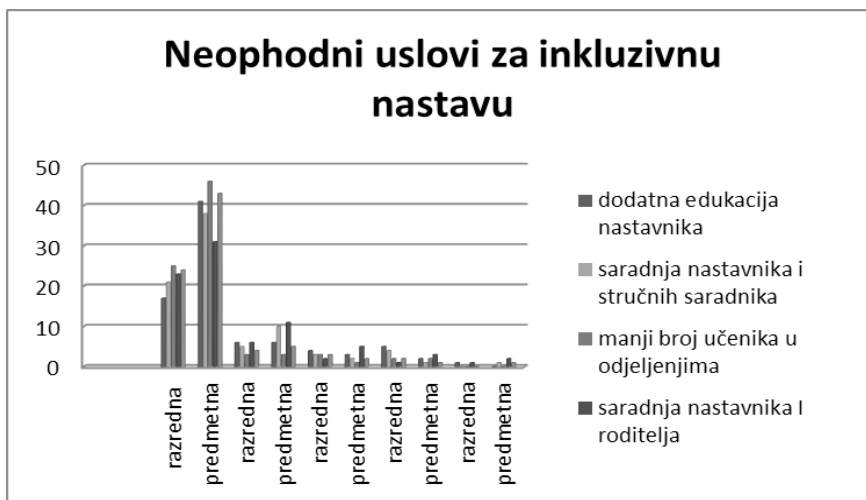


Na pitanje: „Da li ste upoznati sa izradom individualnog plana za djecu sa posebnim potrebama?“, 25 nastavnika razredne nastave ili 75,76% se izjasnilo da su upoznati sa izradom individualnog plana za djecu s posebnim potrebama, dok je njih 8 ili 24,24% dalo negativan odgovor, tj. da nisu upoznati sa izradom individualnog plana za djecu s posebnim potrebama. Nastavnici predmetne nastave, njih 30 ili 58% je izjavilo da su upoznati sa izradom individualnog plana, a 22 ili 42,31% nastavnika se izjasnilo da nisu upoznati sa izradom individualnog plana za djecu s posebnim potrebama.

Nastavnici razredne i predmetne nastave koji su odgovorili potvrdno upoznati su sa individualnim planom putem seminara i obuka koje su organizovale nevladine organizacije iz Europe, te putem obuke za asistente u nastavi, koju je provela nevladina organizacija Save the Children. Nastavnici razredne nastave su imali priliku da se pobliže upoznaju sa radom i primjenom individualnih planova, dok su nastavnici predmetne nastave imali manje dodira sa izradom individualnih planova za učenike s posebnim potrebama. Ovdje se opet možemo dotaći pitanja organiziranja seminara i obuka za nastavnike jer ih nije bilo dovoljno kako bi nastavnici i praktično mogli primijeniti naučeno.

Neophodni uslovi za inkluzivnu nastavu

Grafikon 9.



Na pitanje: „Ocijenite u kojoj mjeri su po vašem mišljenju neophodni uslovi za inkluzivnu nastavu“, nastavnici su najveću potrebu izrazili kada je u pitanju dodatna edukacija, saradnja nastavnika i stručnih saradnika, te smanjenje broja učenika u odjeljenjima, kao i veća saradnja sa roditeljima. Ovo su stavovi nastavnika i njihovi prijedlozi za poboljšanje kvalitete rada u inkluzivnim odjeljenjima. Nastavnici smatraju da je u školama potreban stručni tim koji bi pružao pomoć i učenicima, i nastavnicima, i roditeljima. U većini slučajeva, nastavnici su prepušteni sami sebi i rade u kombinovanim odjeljenjima, gdje se gubi kvalitetna pomoć i podrška učeniku s posebnim potrebama. Kod saradnje sa roditeljima, potrebno je, na neki način, i roditelje educirati kako bi slobodno i bez predrasuda mogli govoriti o svojim problemima i na taj način biti uključeni da zajedno sa nastavnicima pomognu djeci s posebnim potrebama da se uključe u redovnu nastavu i da imaju što kvalitetnije obrazovanje. Nastavnik je osoba koja treba da prepozna potrebe svakog djeteta i da utiče na uklanjanje barijera između učenika. Svako društvo treba da razvije svijest o postojanju škole, razvoju i funkciji škole, odgoju i obrazovanju učenika u školi, da utvrdi u kojoj su mjeri nastavnici zadovoljni svojim radom i stanjem u školi uopće. Veoma je veliki problem organizovanja edukacija s praktičnim primjenama u nastavi, ali i razmjena ideja i iskustava nastavnika. Nastavnici su izrazili nezadovoljstvo i nedovoljnom komunikacijom sa Ministarstvom za obrazovanje, kao i s

Pedagoškim zavodom. Nastavnici takođe nisu zadovoljni ni materijalnim uslovima, kao ni upotrebom didaktičkih sredstava za izvođenje nastave. Od nastavnika se očekuje da izvršavaju sve svoje obaveze, da vrše promjene u pristupu nastavnom procesu, da su uvijek na usluzi svim promjenama koje se dešavaju. Nastavnici su postali robovi forme i administracije. Zasipaju se mnogim formularima, planovima, analizama, a nema konkretnih primjera kako pomoći djetetu na času, šta uraditi kad se javi problem.

ZAKLJUČCI

Uključivanje učenika s posebnim potrebama u redovan školski sistem sve je prisutnije u našem društvu, što nas navodi na sve veće interesovanje za istraživanjem ove reforme, posebno kad je u pitanju integracija i inkluzija djece s posebnim potrebama sa vršnjacima, njihovo učenje i ponašanje. Ovo interesovanje je još zanimljivije s obzirom na odbijanje i segregaciju u školama, gdje još nije postignuta potpuna integracija djece s posebnim potrebama. To je jedan od razloga uvođenja termina INKLUZIJA (uključivanje) u cilju izjednačavanja prava učenika sa teškoćama u razvoju s pravima ostalih učenika koji nemaju takve poteškoće.

Inkluzija postavlja zahtjeve prema sredini kojoj je potrebno mijenjanje, s obzirom na potrebe sve djece i uzimajući u obzir svu njihovu različitost. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno obrazovanje predstavlja poseban izazov, ne samo djeci s posebnim potrebama, već i njihovim vršnjacima u razrednoj sredini, nastavnicima, roditeljima pa i ostalim učenicima u razredu. Stvaraju se novi odnosi u emocionalnom, kognitivnom i fizičkom odnosu u grupi. Inkluzija zahtijeva visok nivo angažovanja nastavnika, ali ujedno i stručne kompetencije nastavnika. Svaki nastavnik koji je u svojoj učionici imao učenike s posebnim potrebama zna da je rad u takvoj učionici veoma složen i težak i da zahtijeva mnogo više ulaganja i truda nego uobičajeni rad u uobičajenoj učionici. Nastavnici trebaju biti dovoljno educirani i motivisani za rad u inkluzivnoj učionici. Rezultati našeg istraživanja nam govore kako nastavnici podržavaju reformske procese, ali je potrebno dosta ulaganja u sve aktere društva kako bi ti procesi i zaživjeli i imali svoj kontinuitet. Istraživanje je pokazalo da nastavnici imaju u svojim odjeljenjima učenike s posebnim potrebama i da im je iz tog razloga potrebna dodatna edukacija po pitanju rada i pružanja

pomoći tim učenicima. Istraživanje je pokazalo da je potrebno više ulaganja nadležnih institucija po pitanju edukacije i angažmana stručnog tima koji bi pomogao i učenicima, i nastavnicima, i roditeljima. Na osnovu istraživanja i sagledavanja ove problematike, može se zaključiti da je za sprovođenje inkluzivnog pristupa odgoju i obrazovanju u školama potrebno ostvariti nekoliko preduslova:

1. Nastavnici nastoje razviti pozitivan odnos prema svakom obliku reforme obrazovanja ukoliko će reforma imati pozitivan učinak po odgoj i obrazovanje učenika. Kada je u pitanju uvođenje inkluzije kao jednog od reformskih procesa, potrebno je, prema stavovima nastavnika i razredne i predmetne nastave, stvoriti sve preduslove i zakonske regulative kako bi se i ovaj oblik reforme mogao nesmetano uvesti u odgojno-obrazovne ustanove.
2. Ako želimo školu u kojoj se reforme provode na ispravan način, potrebno je od strane resornih ministarstava stvoriti materijalno-tehničke uslove. U školama nema opremljenih kabineta za rad sa djecom s posebnim potrebama, nema izgrađenih prilaza, nema urađenih mokrih čvorova, nema didaktičkih pomagala i sl. Materijalno-tehnička opremljenost škola je jedan od preduslova za uspješnost provođenja inkluzivnog obrazovanja u školama.
3. Nastavnici su osobe koje su direktno uključene u nastavne procese i imaju jednu od ključnih uloga u provedbi inkluzije u školi ali i razredu. Nastavnici su upoznati s koncepcijom uvođenja inkluzije, no, pitanje je da li je dovoljno da su samo upoznati. Mnogo više treba uložiti u znanje nastavnika da bi u učionici u kojoj je dijete s posebnim potrebama bilo onako kako je zamišljeno konceptom uvođenja inkluzije u škole. Sve dok nam nastavni planovi budu stari po 15 i više godina bez ijedne izmjene, a uz sav napredak tehnike i tehnologije, mi ne možemo govoriti o kvalitetnoj implementaciji inkluzivnog obrazovanja u školama.
4. Nastavnicima je inkluzija nametnuta a da se od njih nije tražilo da se dodatno educiraju, doškoluju ili polože grupu predmeta vezano za inkluziju. Nastavnici su zaista nespremni dočekali inkluziju i uključenje djece s posebnim potrebama u svoja odjeljenja. Održano je nekoliko edukacija na tu temu, ali to nije dovoljno da bi efekat

nastavnog procesa bio zadovoljavajući. Potrebne su zaista stručne edukacije kako bi nastavnici znali primijeniti određene metode, oblike rada i nastavna sredstva na učenike s posebnim potrebama.

5. Nastavnici razredne i predmetne nastave rade u učionicama u kojima se nalaze djeca s posebnim potrebama. U razrednoj nastavi je dosta izraženije prisustvo djece s posebnim potrebama nego u predmetnoj nastavi. Jedan od razloga što je u predmetnoj nastavi znatno manje učenika sa teškoćama je i činjenica da roditelji ne dozvoljavaju učenicima da pohađaju više od pet razreda, što je veliki problem s kojim se susreću škole u našem regionu. Iako poznaju zakonsku regulativu, roditelji se ogluše na sve pozive od strane menadžmenta škole i ne žele da njihovo dijete pohađa redovnu nastavu. Iz ovih i sličnih razloga, škole posežu za članom 84. Zakona o osnovnom i općem odgoju i obrazovanju i organiziraju polaganje razrednih ispita, jer se djetetu koje ima teškoće mora osigurati da završi razred.

Savremena škola zahtijeva novu tipologiju znanja, vještina, vrijednosti, stavova i nove kompetencije pojedinaca. Konceptija škole koja je otvorena za svu djecu treba da se zasniva na novoj strukturi sadržaja odgoja i obrazovanja, podsticanju individualnosti i kreativnosti, upoznavanju i ovladavanju novom tehnologijom i afirmaciji cjeloživotnog obrazovanja. Zahtjevi su potrebni svakako i u domenu novih sadržaja, metoda, oblika i boljim uslovima za ostvarivanje programskih ciljeva i zadataka. Poseban značaj pridaje se edukaciji nastavnika za prihvatanje djece s posebnim potrebama. Tamo gdje su edukovani nastavnici za primjenu inkluzije, uočeni su bolji odnosi sa vršnjacima. Obrazovanje nastavnika jača njihove kompetencije za rad sa djecom s posebnim potrebama. Težnja je sprovesti integraciju, inkluziju i moderne standarde u odgojno-obrazovnom procesu djece s posebnim potrebama u traženju specifičnih kompetencija za rad s pojedinim kategorijama djece.

Generalno, možemo zaključiti da inkluzivno obrazovanje u našoj zemlji postaje realnost i da je potrebno mnogo više ulaganja kako materijalnih tako i edukativnih u sve škole kako bi se inkluzivno obrazovanje provelo na što kvalitetniji način i kako bi učenici s posebnim potrebama uživali svoja prava na obrazovanje kao i sva ostala djeca. Potreban je i veći angažman i saradnja sa roditeljima.

LITERATURA

- Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing and Participation in Schools*. Revised. London: UK Centre for Studies on Inclusive Education.
- Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole* (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko - rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Mešačić, S., Mahmutagić, A. i Hadžihasanović, H. (2004). *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Tuzla: Defektološki fakultet, Univerzitet u Tuzli.
- Mikuš Kos, A. et al. (2005). *Škola i mentalno zdravlje: priručnik za nastavnike*. Gračanica: GRIN.
- Miller, B. (2002). *Kako pomoći djeci sa smanjenom sposobnošću učenja i nedostatkom pažnje*. Sarajevo.
- Mustać, V. i Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rapaić, D., Nedović, G., Ilić, S. i Stojković, I. (2008). *Zakonski okviri i inkluzivna praksa*. Beograd: Plenta Print.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

Hašima Ćurak

GRAĐENJE KULTURE KVALITETA USPOSTAVLJANJEM KOMPETENCIJSKOG PRISTUPA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU U BOSNI I HERCEGOVINI

Sažetak

U radu se razmatra kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, s naglaskom na procesne standarde u odgojno-obrazovnoj praksi i standarde kvaliteta rada odgajatelja. Ovo pitanje će biti analizirano s aspekta uspostavljanja kompetencijskog pristupa u odgoju i obrazovanju i pozicije *Standarda kvaliteta rada odgajatelja* u savremenom pristupu stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju odgajatelja.

Osnovni cilj rada je ukazati na sistemske aktivnosti koje su poduzete nakon ustanovljavanja *Standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju* i uspostavljanja *Modela za unapređenje kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini*. Rezultati i preporuke do kojih se došlo na osnovu istraživanja i evaluacijskih studija u radu će biti sumirani u vidu smjernica nadležnim obrazovnim vlastima preporučenih za dizajniranje efikasnog modela visokokvalitetnog sistema profesionalnog usavršavanja odgajatelja.

Ključne riječi: standardi kvaliteta rada, odgajatelj, profesionalne kompetencije, stručno usavršavanje i profesionalni razvoj u predškolskom odgoju i obrazovanju

Stručni rad

JEL klasifikacija: I21

Hašima Ćurak

BUILDING A CULTURE OF QUALITY BY ESTABLISHING A COMPETENCY APPROACH IN PRE-SCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

The paper discusses the quality of pre-school upbringing and education in Bosnia and Herzegovina, with emphasis on process standards in upbringing-educational practice, and quality standards of the work of pre-school teachers. This issue will be analysed from the aspect of establishing a competency approach to upbringing and education, and the position of quality standards of the work of pre-school teachers in the contemporary approach to professional improvement and professional development of pre-school teachers.

The main goal of the paper is to point out the systemic activities that were undertaken after the establishment of the Quality Standards of the Work in Pre-school Upbringing and Education and the establishment of the Model for Improving the Continuous Professional Development of Pre-school and Primary School Teachers and Expert Associates in Bosnia and Herzegovina. The results and recommendations, made on the basis of research and evaluation studies, will be summarized in the paper in the form of recommended guidelines to the competent education authorities for designing an effective model of a high-quality system of professional development of pre-school teachers.

Key words: quality standards of work, pre-school teacher, professional competences, professional improvement and professional development in pre-school upbringing and education

Professional paper

JEL classification: I21

UVOD

Kvalitet odgojno-obrazovne prakse u predškolskom odgoju i obrazovanju uveliko zavisi od kvaliteta rada odgojno-obrazovnog kadra, njihovih kvalifikacija i kompetencija. Time profesionalne i lične kompetencije odgajatelja postaju najvažniji resurs za razvoj kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja u cjelini, ali i pravičniji pristup i dostupnost odgojno-obrazovnih usluga za svako dijete i sve porodice. Savremeno društvo očekuje od odgojno-obrazovnih institucija da u ostvarivanju svojih funkcija pruže adekvatnu podršku razvoju pojedinca i zajednice za složene izazove savremenog načina života i izazove budućnosti.

U nastojanju da se na sistematičan način definišu znanja, vještine i sposobnosti koje svaki odgajatelj treba da posjeduje i vrijednosti koje promoviše, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO) je, u saradnji sa nadležnim obrazovnim vlastima u Bosni i Hercegovini, definisala *Standarde kvaliteta rada odgajatelja* (APOSO, 2011), koji predstavljaju vodič kroz kontinuirani profesionalni razvoj i alat za evaluaciju i samoevaluaciju odgojno-obrazovnog rada. *Standardi kvaliteta rada* su zasnovani na pedagoškim, metodičko-akcionim, organizacijskim, socijalnocomunikacijskim kompetencijama i kompetencijama za stalno stručno usavršavanje, odgovornost i etičnost.

U radu su prezentirani nalazi istraživanja, smjernice i preporuke nastale praćenjem implementacije *Standarda kvaliteta rada* u praksi i ispitivanja potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem, uz osvrt na razvijanje *Zajedničke jezgre cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskom odgoju i obrazovanju definisane na ishodima učenja i razvoja*. *Standardi kvaliteta rada odgajatelja* po svojoj prirodi spadaju u red procesnih standarda i prvi su standardi te vrste uspostavljeni u odgojno-obrazovnoj djelatnosti u Bosni i Hercegovini.

Pozicija *Standarda kvaliteta rada* u savremenom pristupu stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju dodatno je aktuelizirana u odnosu na uspostavljanje *Modela za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini* (APOSO, 2014). Kvalitet zahtijeva profesionalnost, specifična znanja, vještine i stavove koje odlikuju profesiju odgajatelja, autonomnost, participaciju, uvažavanje i ugled, što će u ovom radu biti razmotreno s

pozicije cjeloživotnog učenja.

Pristup usmjeren na kvalitet u odgoju i obrazovanju – evropska iskustva i domaći napori

„Pitanje kvaliteta u obrazovanju je pitanje koje se odnosi na vrijednosti i značenja koja dajemo djeci i djetinjstvu i stoga je to filozofsko i etičko pitanje” (Woodhead, 2012).

Još od ciljeva Evropske unije u Smjernicama iz Barcelone 2002. godine, na evropskom nivou se razmatra problem mogućnosti i prepreka koje stoje na putu ostvarenju prava djece na rani odgoj i obrazovanje. Tada je dogovoreno da bi zemlje članice Evropske unije do 2010. godine trebale omogućiti cjelodnevnne programe za najmanje 90% djece u dobi između 3 godine do polaska u školu, te za barem 33% djece do treće godine života.¹ Glavna ideja ovih ciljeva je bila pomoć roditeljima male djece, posebno ženama, da usklade poslovni i porodični život. Iako su ove mjere pokrenule važne akcije zemalja članica kako bi se osiguralo više mjesta za djecu u predškolskim ustanovama, napredak je tekao neujednačeno i sporo, a sve je jasnije da pristup proširenju obuhvata djece, bez pristupa s naglaskom na razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju, vrijedi vrlo malo.

Sve veći broj istraživanja ukazuje na to da predškolski odgoj i obrazovanje ima potencijal za stvaranje različitih pozitivnih efekata na veću dobrobit djece, bolje ishode učenja, veću spremnost za cjeloživotno učenje, pravičnije ishode za djecu i smanjenje siromaštva, povećanu međugeneracijsku socijalnu mobilnost i bolji socijalni i ekonomski razvoj za društvo u cjelini (Kvalitetan početak III). Također je dokazano da proširenje dostupnosti predškolskog odgoja i obrazovanja neće dovesti do trajnih pozitivnih ishoda za djecu i društvo u cjelini ukoliko napori ne budu praćeni izrazitom brigom o kvalitetu predškolskog odgoja i obrazovanja. Tvrdi se da loš kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja može čak imati *štetne efekte* na razvoj dječijih potencijala, pogotovo ako govorimo o djeci iz osjetljivih grupa.

Nedavno objavljeni rezultati velike longitudinalne studije (provedeni u Velikoj Britaniji u periodu 1997 - 2004) o učinkovitosti predškolske djelatnosti u

¹ „Barcelonski ciljevi” iz 2002. godine prvenstveno su se bavili poticanjem zapošljavanja i omogućavanjem roditeljima, posebno majkama, da zadrže zaposlenje kroz zagovaranje rodne ravnopravnosti.

cjelini pokazali su da je kvalitet budućnosti djece usko povezan s kvalitetom njihovih prvih odgojno-obrazovnih iskustava i da sam kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja uveliko zavisi od kvalifikacija osoblja. Odgajatelj se označava kao ključni prediktor kvaliteta, a profesionalnost i kompetencije odgajatelja postaju najvažniji resursi i preduslov osiguranja da vrtić postane „dobra arena za njegu, brigu, igru, učenje i socijalnu jednakost“ (Kvalitetan početak II).

Uzimajući u obzir zaključke CoRe² istraživanja (2011), očekuje se zagovaranje visokokvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja kao javnog dobra i njegovo promovisanje kao integralnog dijela odgojno-obrazovnih sistema u zemljama članicama Evropske unije. Mjerila kvaliteta treba da budu povezana s kompetencijama odgajatelja sistemski, iz perspektive kontinuirane sistemske podrške – i to ne samo na nivou pojedinog odgajatelja, već i na nivou institucija te na nivou politika.

Evropski okvir kvaliteta u ranom odgoju i obrazovanju (2014) je definisan kroz široke transferzalne principe (dostupnost, radna snaga, kurikulum, monitoring i evaluacija i finansiranje i upravljanje) uz deset pratećih akcionih izjava. Svaka od deset akcionih izjava čini poziv državama članicama Evropske unije da ojačaju kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja.

Predškolski odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini, tj. programi ranog obrazovanja za djecu od treće godine do polaska u osnovnu školu odgovaraju nivou ISCED³ 0 po međunarodnoj klasifikaciji obrazovanja. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (ISCED) se koristi prema preporuci UNESCO⁴-a, OECD⁵-a, Eurostat⁶-a i drugih međunarodnih organizacija za prikazivanje podataka o obrazovanju. Standardna kvalifikacija omogućava uporedivost podataka iz odgoja i obrazovanja na međunarodnom nivou.

U Bosni i Hercegovini, Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 88/07) je dobra osnova za organizaciju predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, sama

² Skraćenica od: Competence requirements in early childhood and care (Zahtjevi u pogledu kompetencija u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).

³ Skraćenica od: The International Standard Classification of Education (Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja).

⁴ Skraćenica od: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizacija za obrazovanje, nauku i kulturu Ujedinjenih nacija).

⁵ Skraćenica od: Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj).

⁶ Skraćenica od: European Statistical Office (Statistički ured Evropske unije).

primjena ovog zakona, a time i postojeća praksa, je vrlo neujednačena. Od donošenja Okvirnog zakona do danas su se pokrenuli važni reformski koraci i pomaci u oblasti odgoja i obrazovanja i usvajanju standarda i vrijednosti Evropske unije u Bosni i Hercegovini, što zahtijeva stalno strateško promišljanje o postojećem stanju i onom čemu kao društvo težimo kako bi predškolski odgoj i obrazovanje izrastao u visokokvalitetni početni segment cjeloživotnog obrazovanja.

Prema podacima Agencije za statistiku u Bosni i Hercegovini, u pedagoškoj 2017/2018. godini u Bosni i Hercegovini su bile 322 predškolske ustanove, u koje su upisana 25.844 djeteta. U poređenju s prethodnom pedagoškom godinom (2016/2017, isti izvor), broj predškolskih ustanova je manji za 3%, broj djece u predškolskim ustanovama je porastao za 3,7%, a broj zaposlenih je povećan za 4,8% (Agencija za statistiku BiH, Statistike obrazovanja, Saopštenje od 2.4.2018.). Ovi procenti porasta broja upisane djece su i dalje daleko ispod ciljeva koji su predlagani u ranijim strategijama⁷ i planovima za odgojno-obrazovni sektor (tj. 100% obuhvata djece u godini pred upis u osnovnu školu, 50% za djecu od 3 do 5 godina i 20% za djecu od 0 do 3 godine na nivou Bosne i Hercegovine). Nažalost, na svoje mjesto u predškolskim ustanovama i dalje čeka 2.777 djece.⁸

Prema istom izvoru, broj zaposlenih odgajateljica i odgajatelja u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini u pedagoškoj 2017/2018. godini je 1.895, od čega su 1.867 žene.

Radi komparacije i prirode istraživačkog problema ovog rada, a oslanjajući se na podatke iz pedagoške 2016/2017. godine koje je objavila Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (APOSO, 2016, Analiza potreba odgajatelja za stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem, str. 14), moguće je dati pregled broja odgajatelja zaposlenih u predškolskim ustanovama po administrativno-teritorijalnim jedinicama Bosne i Hercegovine.

⁷ Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine, 2004, i Strateški pravci razvoja obrazovanja u Bosni i Hercegovini sa planom implementacije, 2008–2015.

⁸ Agencija za statistiku BiH, Statistike obrazovanja, Saopštenje od 2.4.2018.

Tabela 1: Broj odgajatelja u predškolskim ustanovama po kantonima u Federaciji Bosne i Hercegovine, u entitetu Republika Srpska i Brčko distriktu Bosne i Hercegovine

BiH	TOTAL	Broj odgajatelja u javnim predškolskim ustanovama	Broj odgajatelja u privatnim predškolskim ustanovama
	N	N	N
Entitet Republika Srpska	752	581	171
Brčko distrikt BiH	38	31	7
Unsko-sanski kanton	91	72	19
Bosansko-podrinjski kanton Goražde	12	8	4
Hercegovačko-neretvanski kanton	164	93	71
Kanton Sarajevo	272	174	98
Tuzlanski kanton	121	104	17
Zapadnohercegovački kanton	64	43	21
Kanton 10	27	19	8
Posavski kanton	12	12	0
Srednjobosanski kanton	57	36	21
Zeničko-dobojski kanton	110	60	50
TOTAL	1720	1233	487

Pravne i strateške odrednice razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini

Donošenjem Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini uspostavljena je obaveza nadležnim obrazovnim vlastima da u zadatom roku donesu svoje zakone o predškolskom odgoju i obrazovanju usklađene sa Okvirnim zakonom i više podzakonskih akata: standarde i normative za predškolski odgoj i obrazovanje; kriterije o finansiranju predškolskih ustanova; postupak utvrđivanja uslova, sadržaja i načina vođenja registra; način vođenja pedagoške i ostale evidencije i dokumentacije; način ocjenjivanja i stručnog usavršavanja medicinskog osoblja, odgajatelja i ostalih stručnih kadrova; propis o stručnom nadzoru; programe odgojno-obrazovnog rada i metodologiju izrade godišnjeg programa rada predškolske ustanove.

Obavezni predškolski odgoj i obrazovanje za djecu u godini pred polazak u osnovnu školu⁹ također je regulisan Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (član 16). Uvođenjem obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja u godini pred polazak u školu nastoji se premostiti sve veći socijalni jaz i osigurati barem približno jednake šanse za uspjeh svakog djeteta. U posljednjih nekoliko godina primjetan je pozitivan trend u upisu petogodišnjaka u program obaveznog predškolskog odgoja i obrazovanja, kao rezultat implementacije ovog zakona.

U Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske se navodi: „Programi za djecu pred polazak u školu koja nisu obuhvaćena nekim oblikom predškolskog vaspitanja i obrazovanja organizuju se u saradnji sa nadležnim ministarstvom posredstvom organa socijalne zaštite u lokalnoj zajednici kada se ukaže potreba i po pravilu su to cjeloviti razvojni programi“ (član 30. Zakona o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske, Službeni glasnik Republike Srpske, 79/15), čime je naglašena mogućnost i način organizacije, ali ne i obaveznost predškolskog programa za djecu pred polazak u osnovnu školu.

U Federaciji Bosne i Hercegovine osam od deset kantonalnih vlada su donijele kantonalne zakone o predškolskom odgoju i obrazovanju koji su usklađeni sa Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju

⁹ Obavezni predškolski odgoj i obrazovanje znači da je dijete u godini pred polazak u osnovnu školu zakonski obavezano pohađati predškolski program.

u Bosni i Hercegovini. Proces harmonizacije kantonalnih zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju sa Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju još nije dovršen u Hercegovačko-neretvanskom i Zapadnohercegovačkom kantonu. Pomenuta sporost kantonalnih vlada pri harmonizaciji i donošenju zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, ali i neujednačen privredni razvoj u različitim krajevima Bosne i Hercegovine, imaju negativan uticaj na mogućnost dostupnosti kvalitetnog predškolskog odgoja i obrazovanja za svako dijete bez izuzetka.

Institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje u javnom sektoru se u većini općina u Bosni i Hercegovini finansira iz općinskih budžeta, a to za posledicu ima nejednak pristup predškolskom odgoju i obrazovanju, jer općine koje su u lošijem ekonomskom položaju ne mogu izdvojiti dovoljna sredstva za potrebe organizacije institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. Prepreke za povećanje obuhvata djece i razvoj kvaliteta odgoja su nedostatak besplatnih usluga i besplatnih programa i nedovoljno podsticaja predškolskim ustanovama, ali i nedovoljno podsticaja za roditelje u obliku subvencija i olakšica za upis i boravak djece u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje. Manje razvijene lokalne zajednice obično izdvajaju manje sredstava za sufinansiranje predškolskih ustanova, čime se automatski povećava cijena koju plaćaju roditelji, zbog čega se u nekim sredinama smanjuje broj djece u vrtićima.

Vijeće ministara Bosne i Hercegovine je na 123. sjednici, održanoj 4. decembra 2017. godine, donijelo Odluku o usvajanju Platforme za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period od 2017. do 2022. godine (Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 2/18). Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja je dokument strateškog tipa koji nadležnim obrazovnim vlastima u Bosni i Hercegovini predstavlja okvir za djelovanje u usklađivanju politika razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja sa ciljevima Evropske unije i Ujedinjenih nacija. Principi razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini su u ovom dokumentu usklađeni sa pet principa¹⁰ Evropskog okvira za kvalitet, koji je 2014. godine izradila Radna grupa za odgoj i obrazovanje u ranom djetinjstvu, Generalnog direktorata Evropske komisije za obrazovanje i kulturu.

¹⁰ Principi: dostupnost, radna snaga, kurikulum, monitoring i evaluacija i finansiranje i upravljanje.

Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za radu predškolskim ustanovama

Izvršavajući član 22. Okvirnog zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini, predstavnici obrazovnih vlasti, tj. ministri obrazovanja svih dvanaest nadležnih ministarstava obrazovanja u Bosni i Hercegovini su 2009. godine zaključili Sporazum o Zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 16/09). Tim sporazumom su se ministri obrazovanja iz Republike Srpske, deset kantona u Federaciji Bosne i Hercegovine i Brčko distrikta Bosne i Hercegovine obavezali na to da će Zajedničku jezgru uključiti u programe koje donose, a koji se primjenjuju u područjima pod njihovom ingerencijom. Zajedničku jezgru cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama su pripremili predstavnici svih nadležnih obrazovnih vlasti u BiH, uz koordinacijsku ulogu Ministarstva civilnih poslova Bosne i Hercegovine.

Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama je dokument od posebne važnosti, kojim se utvrđuje zajednički sadržaj svih predškolskih programa u Bosni i Hercegovini, te sadrži jednoglasno prihvaćene opće i posebne ciljeve i principe na kojima se zasniva predškolski odgoj i obrazovanje, te ishode koji se očekuju od primjene Zajedničke jezgre. Neki od tih ishoda su: postizanje zadovoljavajućeg standarda znanja, vještina i sposobnosti za svu djecu u Bosni i Hercegovini, osiguranje kvaliteta odgojno-obrazovnih standarda u svim predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini, osiguranje slobode kretanja i jednak pristup predškolskom odgoju i obrazovanju na cijelom području države (Informacija o implementaciji Strateških pravaca razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini, 2012).

Zakonom o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, objavljenom u Službenom glasniku Bosne i Hercegovine, broj 88/07, uspostavljena je institucija na državnom nivou koja u nadležnosti ima uspostavljanje standarda znanja i ocjenjivanje postignutih rezultata, razvoj zajedničke jezgre nastavnih planova i programa u predškolskom, osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini, te obavljanje drugih stručnih poslova u području standarda znanja i ocjenjivanja kvaliteta odgoja i obrazovanja, određenih posebnim zakonima i drugim propisima.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je, u toku 2011. godine, na osnovu komparativne analize tada važećih programa koji su se primjenjivali u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini i Zajedničke jezgre cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama u BiH, izradila preporuke za unapređenje programa odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, utemeljene na važećim zakonima, relevantnim dokumentima i osnovnim principima iz oblasti institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja (princip demokratičnosti, humanističko-razvojni princip i princip profesionalne autonomnosti). U pomenutoj analizi je naglašeno da predškolski programi trebaju biti utemeljeni na humanističko-razvojnim teorijama kao osnovama planiranja, razvojnoj primjerenosti, holističkom pristupu dječijem razvoju i individualiziranom i konstruktivističkom pristupu učenju (APOSO, 2011). Analiza je rezultirala i nizom specifičnih preporuka koje se odnose na pojedinačne cjelovite razvojne programe odgojno-obrazovnog rada sa djecom predškolskog uzrasta, po pitanjima usklađenosti sa Zajedničkom jezgrom cjelovitih razvojnih programa (dobivenih analizom teorijskih polazišta u programima, principa, ciljeva i zadataka u programima, organizacije sredine, planiranja i programiranja, načina evaluacije programa, te proklamovane uloge odgajatelja i uloge porodice).

Važno je istaći da Agencija od 2012. godine do danas intenzivno radi na razvoju Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa definisanih na ishodima učenja, za period obrazovanja od kraja predškolskog odgoja do kraja općeg srednjeg obrazovanja. Zajednička jezgra cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje je stupila na snagu objavom Odluke o odobravanju Zajedničke jezgre cjelovitih razvojnih programa za predškolski odgoj i obrazovanje definisane na ishodima učenja u Službenom glasniku Bosne i Hercegovine, broj 77, od 2. novembra 2018. godine.

Bosna i Hercegovina i na ovaj način nastavlja sa usklađivanjem pristupa u odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu sa razvojnim politikama u Evropskoj uniji.

Evropski okvir kompetencija za cjeloživotno učenje

Naučno zasnovane dokaze da je kvalitet nastavnog kadra daleko najvažniji faktor koji utiče na obrazovne rezultate nalazimo u različitim dokumentima, poput izvještaja *Nastavnici su važni* (2005) i TALIS¹¹ studije (2009). U saopćenju Evropske komisije *Promišljanje o obrazovanju* (2012), pozivaju se države članice Evropske unije da osnaže stručni profil svih nastavničkih zvanja revidiranjem efikasnosti akademskog i pedagoškog kvaliteta inicijalnog obrazovanja nastavnika, te da uvedu usklađene i adekvatno finansirane sisteme zapošljavanja, pripravnništva i profesionalnog razvoja nastavnika, na osnovu jasno definisanih kompetencija potrebnih u svakoj fazi nastavničke profesije.

Kada govorimo o strateškom pristupu ovom problemu, važno je imati na umu tri okvira: kvalifikacijski okvir, profesionalni ili kompetencijski profil i akademski profil. Profesionalni ili kompetencijski profil je nadogradnja kvalifikacijskog okvira u kojem se opisuju kvalifikacije u nacionalnom obrazovnom sistemu. Profesionalni profil se bazira na utvrđivanju vrste i nivoa kompetencija potrebnih za obavljanje određenog posla i služi kao orijentacija kreatorima obrazovnih programa, poslodavcima i profesionalcima.

Profesionalni profil je polazište visokoškolskim ustanovama za definisanje kurikuluma utemeljenog na kompetencijskom pristupu, tj. kompetencijama. Okvirom kompetencija se definišu kompetencije za određenu profesiju, tj. kompetencije koje se trebaju steći i izgrađivati pri inicijalnom obrazovanju i kroz proces stručnog usavršavanja. Okvir služi i kao alat za samoprocjenu, izradu, dopunjavanje ličnog plana cjeloživotnog učenja. On je osnova za definisanje standarda zanimanja i kriterija za certificiranje, ali može biti korišten pri vrednovanju radnog iskustva i prilikom provođenja procedura zapošljavanja novog osoblja u nekoj organizaciji.

Dokument Evropske komisije iz 2005. godine pod nazivom *Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika* naglašava vrijednosti kojima profesija nastavnika doprinosi ekonomskom i kulturnom aspektu razvoja društva znanja. Shodno tome, kompetencije su identifikovane u tri domene: rad sa drugim ljudskim bićima (učenici, kolege i drugi part-

¹¹ Skraćena od: Teaching and Learning International Survey (Međunarodno istraživanje nastave i učenja).

neri u obrazovanju), rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama te rad sa društvom i u društvu (na lokalnom, regionalnom, nacionalnom, evropskom i širem, globalnom nivou). Rad nastavnika u svim ovim oblastima treba činiti profesionalni kontinuum cjeloživotnog učenja, koji uključuje: obrazovanje nastavnika, uvođenje u rad i stalni profesionalni razvoj, jer se ne može očekivati da nastavnici posjeduju sve neophodne kompetencije nakon završetka inicijalnog obrazovanja. Ove tri ključne kompetencije nastavnika imaju puno sličnosti sa *Okvirom ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje* (2006), koje je definisano kao „sve vrste učenja tijekom odrasle dobi s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija u okviru osobnog, građanskog, društvenog ili profesionalnog djelovanja pojedinca” (2000). Po istoj definiciji, vrste učenja su: formalno profesionalno (trajno obrazovanje/trajni profesionalni razvoj), formalno izvan profesije (lični razvoj, ključne kompetencije), neformalno profesionalno (učenje u okviru profesionalnih aktivnosti) i informalno izvan profesije (učenje u vezi sa raznim životnim aktivnostima).

Prema *Evropskom referentnom okviru*, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje se sastoje od znanja, vještina i stavova, a primjenjuju se u predškolskom odgoju, osnovnoj školi, srednjoj školi i visokoškolskom obrazovanju. Ključne kompetencije su operacionalizacija filozofskog okvira učenja, kako ga je prepoznao Jacques Delors u knjizi *Učenje - blago u nama*, u često citiranim navodima da je potrebno „učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti”.

Kao i u drugim javnim sektorima, i u djelatnosti predškolskog odgoja i obrazovanja je stručni kadar temeljni subjekt napretka i ostvarivanja projiciranih društvenih ciljeva. Kreativna i složena uloga odgajatelja, naglašena u skoro svim dokumentima o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini, podrazumijeva odbacivanje prevaziđenog gledanja na ulogu odgajatelja kao sredstva transmisije zacrtanih programskih sadržaja i pukog čuvanja djece. Međutim, kako to pokazuju dosadašnji projekti Agencije, odgajatelji još uvijek nisu pozicionirani u društvu na način kako to zahtijevaju evropski standardi i praksa.

Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini

Na osnovu sagledavanja važnosti razvoja ključnih kompetencija u obrazovanju, vezano za konkurentnost mladih na tržištu rada u BiH i šire, te sagledavanja prakse u zemljama Evropske unije i specifičnosti obrazovnog sistema, identifikovano je sljedećih deset ključnih kompetencija relevantnih za Bosnu i Hercegovinu:

1. Jezičko-komunikacijska kompetencija na maternjem jeziku;
2. Jezičko-komunikacijska kompetencija na stranom jeziku;
3. Matematička pismenost i kompetencija u nauci i tehnologiji;
4. Informatička pismenost;
5. Učiti kako učiti;
6. Socijalna i građanska kompetencija;
7. Samoinicijativa i poduzetničke kompetencije;
8. Kulturna svijest i kulturno izražavanje;
9. Kreativno-produktivna kompetencija;
10. Tjelesno-zdravstvena kompetencija.

U nastavku donosimo tabelarni pregled deset ključnih kompetencija i definicija kompetencija za Bosnu i Hercegovinu (APOS0, 2013, Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini).

Tabela 2: Deset ključnih kompetencija – okvir za Bosnu i Hercegovinu

Kompetencija	Definicija
1. Jezičko-komunikacijska kompetencija na maternjem jeziku	<i>Jezičko-komunikacijske kompetencije na maternjem jeziku uključuju znanje i upotrebu maternjeg jezika, kao i sposobnost izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku u cijelom nizu društvenih i kulturnih okolnosti – posao, dom, slobodno vrijeme.</i>
2. Jezičko-komunikacijska kompetencija na stranom jeziku	<i>Jezičko-komunikacijske kompetencije na stranom jeziku uključuju znanje i upotrebu stranog jezika, kao i sposobnost razumijevanja, izražavanja i tumačenja misli, osjećaja i činjenica u usmenom i pisanom obliku u primjerenom nizu društvenih okolnosti – na poslu, kod kuće, u slobodno vrijeme, u obrazovanju i školovanju – na jezicima koji nisu maternji jezik i na kojima se ne podučava u školi, u skladu sa željama i potrebama pojedinca.</i>
3.a. Matematička pismenost	Na osnovnom nivou, matematička pismenost ¹² uključuje sposobnost sabiranja i oduzimanja, množenja i dijeljenja, izračunavanja postotaka i omjera u svrhu rješavanja problema. Na naprednom nivou, matematička pismenost , ovisno o kontekstu, uključuje sposobnost i spremnost korištenja matematičkih oblika mišljenja (logičko i prostorno razmišljanje) i prikazivanja (formula, modela, konstrukcija, grafikona/dijagrama) koji imaju univerzalnu primjenu kod objašnjavanja i opisivanja stvarnosti.
3.b. Kompetencije u nauci i tehnologiji	Kompetencija u nauci je sposobnost i spremnost da se upotrijebe znanja i metodologija da bi se objasnila priroda. Kompetencija u tehnologiji se tumači kao primjena znanja da bi se promijenilo prirodno okruženje u skladu sa ljudskim potrebama.

¹² Osnovna matematička pismenost („računanje“) je temeljna vještina za svako daljnje učenje u drugim područjima ključnih kompetencija.

4. Informatička pismenost	Informatička pismenost uključuje sigurno i kritičko korištenje informatičkih tehnologija (IKT) ¹³ na poslu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji. Ova kompetencija povezana je s logičkim i kritičkim razmišljanjem, s visoko razvijenim vještinama baratanja informacijama i razvijenim vještinama komuniciranja. Na najosnovnijem nivou, IKT vještine uključuju korištenje multimedijске tehnologije za pronalaženje, pristup, pohranu, proizvodnju, predstavljanje i razmjenu informacija i komuniciranje i sudjelovanje u virtualnim socijalnim mrežama.
5. Učiti kako učiti	' Učiti kako se uči ' predstavlja sklonost i sposobnost organizovanja i uređivanja vlastitog učenja bilo pojedinačno bilo u grupi. Sastoji se u sposobnosti da djelotvorno upravljamo svojim vremenom, rješavamo probleme, stičemo, procesuiramo, ocjenjujemo i asimiliramo znanje te da novo znanje i vještine primjenjujemo u raznim kontekstima – kod kuće, na poslu i u obrazovanju. Općenito govoreći, učiti kako se uči snažno doprinosi mogućnosti da upravljamo vlastitom karijerom.
6.a. Socijalna kompetencija	Socijalna kompetencija pokriva sve oblike ponašanja kojima pojedinac treba ovladati da bi mogao na učinkovit i konstruktivan način učestvovati i rješavati sukob u društvenom životu, u interakciji sa drugim pojedincima (ili grupama) u osobnom, porodičnom i javnom kontekstu.
6.b. Građanska kompetencija	Građanske kompetencije uključuju skup kompetencija koje pojedincu omogućavaju aktivno učestvovanje u građanskom životu društva.
7. Samoinicijativa i poduzetnička kompetencija	Poduzetništvo ima aktivnu i pasivnu komponentu: spremnost na inovativno djelovanje ali i prihvatanje i podržavanje inovacije koju donose vanjski faktori. Poduzetništvo uključuje pozitivan stav prema promjenama, preuzimanje odgovornosti za vlastito djelovanje (pozitivno i negativno), utvrđivanje ciljeva i njihovo ostvarivanje i motivisanost za uspjeh.
8. Kulturna svijest i kulturno izražavanje	Prihvatanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i osjećaja u različitim umjetničkim formama.

¹³ Tehnologija informacijskog društva: pružanje usluga koje se temelje na korištenju tehnologija informacije i komunikacije (TIK), interneta, digitalnih sadržaja, elektronskih medija itd. preko, npr., ličnog računara, mobilnog telefona, elektronskog bankomata, elektronske knjige, digitalne televizije itd.

9. Kreativno–produktivna kompetencija	Kreativno–produktivna kompetencija podrazumijeva skup sposobnosti, vještina, stavova i ponašanja koji pojedincu omogućavaju produkciju ideja i proizvoda koji su originalni i vrijedni. Omogućava kreativno rješavanje problema u školi, na poslu i u svakodnevnom životu.
10. Tjelesno–zdravstvena kompetencija	Tjelesno–zdravstvena kompetencija podrazumijeva prihvatanje i promovisanje zdravih stilova ponašanja, adekvatnih prehrambenih navika i tjelesnih aktivnosti koje omogućavaju pojedincu kvalitetan i zdrav život.

Deset životnih vještina – okvir za Bosnu i Hercegovinu

Budući da su životne vještine utkane u ključne kompetencije, te da se sa njihovim usvajanjem i razvijanjem vještine počinje već na predškolskom uzrastu, potrebno ih je kontinuirano jačati kroz osnovno i srednje obrazovanje. Sljedećih deset životnih vještina, prema preporuci UNICEF¹⁴-a i UNESCO-a, smatramo relevantnim za Bosnu i Hercegovinu:

- rješavanje problema;
- kritičko mišljenje;
- efikasne komunikacijske vještine;
- odlučivanje;
- kreativno mišljenje;
- vještine interpersonalnih odnosa;
- vještine izgradnje samosvjesnosti;
- empatija;
- upravljanje stresom i
- upravljanje emocijama.

¹⁴ Skraćena od: United Nations International Children's Emergency Fund (Fond Ujedinjenih nacija za djecu).

Okvir kvaliteta i Standardi kvaliteta rada odgajatelja u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini

Među istraživačima i međunarodnim organizacijama (OECD, UNICEF, EU¹⁵) postoji širok konsenzus o tome da kvalitet ranog obrazovanja, a samim tim i njegov učinak na djecu i porodice (posebno one u nepovoljnom položaju), zavisi od dobro obrazovanog, iskusnog i kompetentnog osoblja. Viši nivoi inicijalnog obrazovanja stručnog osoblja u neposrednoj su vezi sa boljim kvalitetom, stimulativnijim, toplijim i susretljivijim odnosima sa djecom, kao i sa boljim rezultatima djece. Kako bi se implementirala politika vlada u skladu sa *Zajedničkim evropskim principima* koji se odnose na profesiju nastavnika, sačinjene su sljedeće preporuke:

1. Profesija nastavnika treba posjedovati dobre kvalifikacije;
2. Nastavnička profesija se treba posmatrati kao kontinuum koji uključuje inicijalno obrazovanje nastavnika, uvođenje u rad i stalni profesionalni razvoj;
3. Mobilnost nastavnika treba biti podržana;
4. Nastavnička profesija treba ostvariti saradnju sa učesnicima obrazovanja.

U junu 2011. godine je objavljen novi evropski izvještaj o tome koje i kakve kompetencije su potrebne odgajateljima i drugim stručnjacima u predškolskom odgoju i obrazovanju, u stručnoj javnosti poznat pod skraćenim nazivom *CoRe studija* (2011). Izvještaj je naručila Evropska komisija, Uprava za opće obrazovanje i kulturu, a zajednički su ga izradili univerziteti East London i Ghent. *CoRe studiju* proveli su Arianna Lazzari sa Sveučilišta East London, te Jan Peeters i Katrien van Laere sa Sveučilišta u Ghentu, uz blisku saradnju s evropskim mrežama.

U ovom istraživanju su učestvovali stručnjaci iz 17 zemalja Evropske unije, proučavajući kompetencije i profesionalnost odgajatelja u predškolskom odgoju i obrazovanju. U izvještaju se utvrđuje kako razvijati, podržavati i održavati usvojene kompetencije na svim nivoima u sistemu predškolskog odgoja i obrazovanja, uz jasnu preporuku odgojno-obrazovnih politika iz

¹⁵ Skraćenica od: European Union (Evropska unija).

ovog područja. Evropske smjernice se zalažu za ubrzanje profesionalizacije cjelokupnog stručnog osoblja predškolskih ustanova, za povećanje plaća odgajateljima, bolje radne uslove, ali i za njihove više početne kvalifikacije i kontinuirano stručno usavršavanje. Također se potiče razvoj pojedinačnih politika koje bi privlačile, educirale i zadržavale kvalificirane odgajatelje i pedagoge te povećale broj muškaraca u odgajateljskoj struci.

Evropski okvir kvaliteta u ranom odgoju i obrazovanju (2014) je definisan kroz široke transferzalne principe (dostupnost, radna snaga, kurikulum, monitoring i evaluacija tefinansiranje i upravljanje) uz deset pratećih akcionih izjava. Svaka od deset akcionih izjava čini poziv državama članicama Evropske unije da ojačaju kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja. Iste, 2011. godine, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je, u saradnji sa nadležnim obrazovnim vlastima u Bosni i Hercegovini, definisala *Standarde kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (APOSO, 2011)*, koji su utemeljeni na kompetencijama i zahtjevima za kvalitetom rada stručnog kadra i menadžmenta u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Glavna namjena ovog dokumenta je da služi kao vodič profesionalcima u predškolskom odgoju i obrazovanju za njihov kontinuirani profesionalni razvoj i omogućiti svrsishodnu evaluaciju i samoevaluaciju rada. Osim toga, ovaj dokument je namijenjen i nadležnim osobama i institucijama za praćenje kvaliteta rada i profesionalnog napredovanja odgajatelja, pedagoga i direktora u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje, što olakšava evaluaciju rada predškolske ustanove u cjelini i identifikaciju potreba iz oblasti stručnog usavršavanja, kao i razvijanje sistema stručnog usavršavanja zasnovanog na potrebama i interesovanjima (APOSO, 2011, str. 4).

Iako Bosna i Hercegovina nije učestovala u evropskom CoRe istraživanju i izvještaju, *Standarde kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju* (izrađeni u saradnji sa velikim brojem domaćih stručnjaka i praktičara iz ove oblasti) visoko je ocijenio međunarodni ekspert koji je radio i na CoRe evropskom izvještaju (Peeters, u *Kvalitet usluga u predškolskom odgoju i obrazovanju: Albanija, Bosna i Hercegovina, Kosovo*¹⁶, Crna Gora; UNICEF, 2016).

¹⁶ Kosovo (United Nations Security Council Resolution 1244).

Standardi kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju po svojoj strukturi i namjeni pripadaju procesnim standardima i to je prvi dokument ove vrste u Bosni i Hercegovini. Utemeljeni su na razvojnoj psihologiji, teorijama učenja i metodičkim smjernicama, a njihovim donošenjem otvorilo se široko polje za naučno-istraživačke aktivnosti i dijalog o kvalitetu, koji je od zajedničkog interesa za sve predškolske i visokoškolske institucije i društvo u cjelini (Marendić, 2013).

U evaluacijskoj, komparativnoj analizi kvaliteta usluga koja je urađena za potrebe UNICEF-a (ljubazno ustupljeno od Ureda UNICEF-a u Bosni i Hercegovini), u separatu u kojem se analizira kvalitet usluga predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini napominje se da su *Standardi kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora* odličan dokument i da on može da bude polazna tačka profesionalcima i institucijama u predškolskom odgoju i obrazovanju za kvalitetne reforme i pristup koji se odražava na način da je više usmjeren na dijete.

„Ovaj dokument daje izvanredan stav o svim različitim aspektima kvaliteta i sadrži indikatore i istovremeno se fokusira na važnost autonomije nastavnika, što je vrlo važno u kontekstu BiH, gdje je i dalje jaka kultura pristupa odozgo prema dolje u skladu s primjenom inovacija. Postoji još puno posla i standardi kvaliteta moraju biti alat koji ide u pravcu pristupa koji je više usmjeren na djecu, zasnovan na igri i prirodnim oblicima učenja. Ovaj dokument *Standardi* naglašava važnost pedagoških metoda koje se fokusiraju na stavljanje djece u situacije u kojima mogu istraživati i otkrivati. Ovaj fokus na malu djecu kao istraživače i aktivne učesnike mora biti glavni fokus za buduće reforme u predškolskim ustanovama u BiH.” (Peeters, 2016, str. 5).

Na osnovu ove analize kvaliteta usluga u predškolskom odgoju i obrazovanju, autor donosi preporuke za nadležne obrazovne vlasti u Bosni i Hercegovini, u kojima se govori da je potrebno više ulagati u razvoj sistema praćenja i evaluacije kvaliteta, kao i da je potrebno da zainteresovane strane pokrenu široke rasprave o tome kako pratiti kvalitet. Jedna od preporuka se odnosi i na Agenciju za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, u kojoj se preporučuje poduzimanje inicijativa za razvoj kompetentnog sistema koji će imati kapacitet da sprovede potrebne inovacije formulisane u standardima kvaliteta, na različitim nivoima (individualni, timski, institucionalni, nivo vlasti, međunarodne mreže/organizacije).

Aktivnosti Agencije za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje na implementaciji Standarda kvaliteta rada u praksi

Nakon uspostavljanja *Standarda kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini*, realizovane su brojne aktivnosti kojima je pružena institucionalna podrška implementaciji ovih standarda:

1. Diseminacijske aktivnosti, diseminacija publikacije i projektnih rezultata; obuke za implementaciju Standarda za 1.550 učesnika, odgajatelje i drugo stručno osoblje svih predškolskih ustanova u Bosni i Hercegovini. Aktivnosti su realizovane tokom 2012–2013. godine;
2. Pilotiranje primjene *Standarda kvaliteta rada* u praksi urađeno je tokom 2013. godine, a projektom su obuhvaćena 74 stručna tima u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini;
3. Na osnovu nalaza pilotiranja izrađena je *Analiza implementacije Standarda kvaliteta rada u praksi*, a 2014. godine objavljena je u publikaciji APOSO *Podrška razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju*;
4. Urađene su *Preporuke za implementaciju Standarda kvaliteta rada u praksi* 2014. godine;
5. Izrađeni su savremeni moduli obuka i realizovane edukacije za odgajatelje i stručne saradnike, bazirane na *Standardima kvaliteta rada odgajatelja*. Obuke je tokom 2014. godine pohađalo 200 odgajatelja i stručnih saradnika zaposlenih u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini;
6. Realizovano je empirijsko istraživanje i izrađena *Analiza potreba za stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem odgajatelja u Bosni i Hercegovini*, tokom 2015–2016. godine;
7. Izrađene su *Preporuke za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgajatelja* (APOSO, 2016) bazirane na *Standardima kvaliteta rada* u predškolskom odgoju i obrazovanju i na preporukama iz *Modela za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika* (APOSO, 2014);

8. Izrađene su *Preporuke o vrsti i sadržaju budućih edukacija i treninga za odgajatelje* i *Preporuke za organizaciju profesionalnog usavršavanja odgajatelja* iskazane kao smjernice za nadležne obrazovne vlasti, 2016. godine;
9. Izrađen je prijedlog projekta *Revizija Standarda kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju*, s prijedlogom metodologije rada za reviziju i definisanje novih standarda, 2017. godine;
10. Izrađena je Evaluacijska studija o *Standardima kvaliteta rada u predškolskom odgoju i obrazovanju* i prijedlozi za reviziju *Standarda za odgajatelje, pedagoge i direktore*.

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, kao stručna institucija, i dalje će pokretati istraživanja, podržavati, promovirati i predstavljati rezultate istraživanja u odgoju i obrazovanju i pružati podršku u profesionalnom cjeloživotnom učenju i savremenom stručnom usavršavanju. Agencija će pružiti stručnu podršku institucijama, predškolskim ustanovama i odgajateljima kao reflektivnim praktičarima, koji istražuju vlastitu odgojno-obrazovnu praksu i pomagati im u korištenju rezultata za poboljšanje svog rada i rada odgojno-obrazovne ustanove u cjelini te promovirati važnost istraživanja za održivo unapređenje odgojno-obrazovnog rada.

Primjena Standarda kvaliteta rada odgajatelja u praksi

Jedan od ciljeva uspostavljanja *Standarda kvaliteta rada* je osnaživanje stručnih kapaciteta i profesionalno usavršavanje stručnih radnika, stručnih saradnika i direktora predškolskih ustanova za primjenu standarda u praksi, čime bi se doprinijelo unapređenju kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja na mikro i makroplanu. Osim što treba da doprinesu unapređenju kvaliteta rada, jedna od prednosti koju sa sobom nose definisani i promovisani standardi kvaliteta je i taj što su oni dobar resurs za izradu i donošenje podzakonskih akata usklađenih sa Okvirnim zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini. *Standardi kvaliteta rada* predstavljaju dobar osnov za izradu ili doradu dobrih i autentičnih zakonskih i podzakonskih akata koji će uređivati ovu djelatnost na način da u potpunosti štite svako dijete i njegov interes, ali i interes, potrebe i mentalno i fizičko zdravlje odgajatelja.

Preporuke¹⁷

- Potrebno je osigurati da se *Standardi kvaliteta rada odgajatelja, pedagoga i direktora u predškolskom odgoju i obrazovanju* nađu u zakonodavnoj regulativi i zakonodavnoj praksi;
- Primjena *Standarda kvaliteta rada* treba biti kontinuiran i stručno potpomognut proces kako bi se osigurao visok kvalitet rada i podržali dječiji razvoj i učenje;
- Neophodno je kontinuirano zagovarati integralnu primjenu i razvoj standarda i indikatora *Standarda kvaliteta rada* kritičkim propitivanjem i revizijom nedovoljno mjerljivih indikatora, koji su kao takvi identificirani u samoj primjeni;
- Da bi se *Standardi kvaliteta rada* mogli dosljedno primjenjivati, potrebno je u predškolskim ustanovama osigurati neophodne uslove za njihovu primjenu u praksi. Prvenstveno je potrebno osigurati poštivanje pedagoških standarda i normativa za rad u predškolskim ustanovama i uslove za humano i kvalitetno provođenje inkluzije u predškolskom odgoju i obrazovanju;
- Neophodno je dosljedno ispoštovati pedagoške standarde i normative koji bi bili približni standardima evropskih zemalja i popraćeni donošenjem pravilnika i drugih podzakonskih akata kojima se reguliše ova oblast;
- Postoji potreba za kontinuiranom edukacijom, obukom i evaluacijom primjene *Standarda kvaliteta rada* i efekata primjene u praksi;
- *Standardi kvaliteta rada* trebaju postati osnova za izjednačavanje kriterija za izradu edukacijskih kurikuluma za buduće odgajatelje i za inicijalno obrazovanje odgajatelja na visokoškolskim institucijama.

Uslovi rada profesionalaca i uslovi za djecu u predškolskom odgoju i obrazovanju se trebaju poboljšati, a odgajatelji trebaju više materijala koji potiču oblike prirodnog, aktivnog učenja i razvoja djece te više stručnjačke i sustručnjačke podrške za inkluzivne procese u vrtiću.

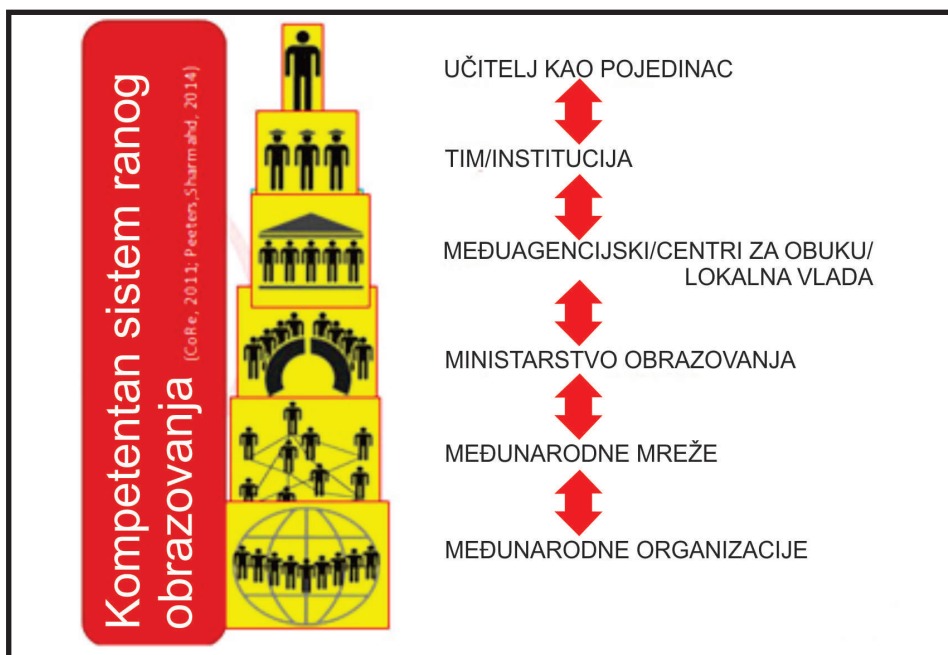
¹⁷ Zaključci konferencije „Standardi kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju u BiH“, APOS0, 2011.

Kompetencije odgajatelja u kompetentnom odgojno-obrazovnom sistemu

Kao što je već naglašeno, opće prihvaćena teza je da kompetentnost odgajatelja čini jednu od glavnih pretpostavki za kvalitetan predškolski odgoj i obrazovanje. No, pomenuto istraživanje (CoRe) sugerira da je kvalitet stručnog osoblja određen mnogim faktorima, zahtijeva kompetentnost pojedinca, ali isto tako i kompetentnost odgojno-obrazovnog sistema.

Ključno obilježje kompetentnog sistema je način na koji podržava pojedince u ostvarenju njihovih sposobnosti za razvoj odgovorne i stimulativne, podržavajuće prakse, koja odgovara na potrebe djece i njihovih porodica u savremenom društvenom kontekstu. Kompetentan sistem se razvija na bazi recipročnih odnosa među pojedincima, grupama i institucijama u širem društveno-političkom kontekstu.

Slika 1: Kompetentan odgojno-obrazovni sistem



Kompetentan sistem (prema CoRe, 2011, i Peeters, 2014).

Tokom 2016. godine, u Bosni i Hercegovini su, u okviru projekta koji je finansirala Evropska komisija u Bosni i Hercegovini (projekt „Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje“) razvijeni *Standard zanimanja nastavnik* i *Standard zanimanja odgajatelj*. Za razliku od *Standarda kvaliteta rada*, kojima se opisuju zahtjevi za visoko kvalitetnom praksom, *Standard zanimanja* predstavlja usaglašeni minimum generičkih kompetencija za obavljanje ključnih poslova odgajatelja u predškolskoj ustanovi. U okviru izrade *Standarda zanimanja odgajatelj*, usaglašen je opis zanimanja (Standard zanimanja odgajatelj, Opis poslova):

„Obaveza i uloga odgajatelja je da podrži razvoj punih potencijala svakog djeteta, polazeći od uzrasta i razvojnog nivoa, interesa i potreba te uzimajući u obzir ciljeve postavljene u planu i programu (kurikulumu). Odgajatelj izrađuje dugoročne i kratkoročne integrirane planove i programe usmjerene na holistički razvoj djeteta te odabire i primjenjuje različite metode i strategije koje potiču igru i aktivno uključivanje djece. Odgajatelj izrađuje i koristi raznovrsne materijale i očigledna sredstva, stvarajući dobro strukturirano, bogato i stimulatивно okruženje za igru i učenje. Osigurava da se djeca osjećaju sigurno i prihvaćeno, reagira na potrebe djece i pomaže im da razviju samoregulaciju, samopouzdanje i samostalnost. Uzor je djeci i pomaže im da usvoje vrijednosti i ključne kompetencije u skladu s uzrastom i mogućnostima. Promatra i dokumentira napredovanje djece i svoj rad bazira na dobrom poznavanju njihovog razvoja. Analizira svoj rad i kontinuirano uči, razvijajući svoje profesionalne kompetencije. Odgajatelj razvija partnerstvo s porodicama i zajednicom i poštuje etički kodeks profesije radeći u najboljem interesu svakog djeteta; potiče i održava dobre profesionalne odnose s kolegama i doprinosi razvoju predškolske ustanove i profesije u cjelini.“

Poslovi odgajatelja u predškolskim ustanovama u Bosni i Hercegovini su strukturirani u sedam grupa (Standard zanimanja odgajatelja), a to su:

1. Planiranje i programiranje;
2. Podrška dječijem razvoju i učenju;
3. Posmatranje i dokumentovanje razvoja djece;

4. Kreiranje okruženja za razvoj i učenje;
5. Partnerstvo s porodicom i zajednicom;
6. Profesionalni razvoj;
7. Učešće u radu i razvoju predškolske ustanove i odgojno-obrazovnog sistema.

Polazeći od kompleksnosti zanimanja/profesije i grupe poslova koju obavljaju, odgajateljima je potreban širok raspon profesionalnih i ličnih kompetencija neophodnih za rad sa djecom u predškolskim ustanovama. Profesionalne kompetencije koje su bazične za izradu *Standarda kvaliteta rada odgajatelja u predškolskom odgoju i obrazovanju* su:

- pedagoške kompetencije;
- metodičko-akcione kompetencije;
- organizacijske kompetencije;
- socijalno-komunikacijske kompetencije;
- stalno profesionalno usavršavanje, odgovornost i etičnost.

Standardi kvaliteta rada odgajatelja (APOSO, 2011, str. 6–27) organizovani su u 12 standarda, u okviru kojih su razrađeni indikatori (pokazatelji) za praćenje kvaliteta rada:

1. Razumijevanje konstruktivističke filozofije odgoja i obrazovanja i osnovnih principa predškولstva;
2. Individualizacija i diferencijacija;
3. Posmatranje, praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja;
4. Partnerstvo s porodicom i lokalnom zajednicom;
5. Planiranje na principima integrisanog kurikuluma;
6. Strategija podrške razvoju i učenju kroz igru;
7. Kreiranje okruženja za razvoj i učenje kroz igru;
8. Primjena filozofije i vještina kvalitetne/nenasilne komunikacije u odgoju (jasno izražavanje i kvalitetno slušanje);

9. Uvažavanje različitosti i demokratski principi;
10. Timski rad;
11. Unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj;
12. Profesionalna etika i odgovornost.

Opis standarda kvaliteta rada u ovom dokumentu upućuje na to da kompetentni odgajatelji mogu da:

- poznaju i primjenjuju odgojnu filozofiju i temeljne principe i vrijednosti koje se promiču u institucionalnom predškolskom odgoju i obrazovanju i *Standardima kvaliteta rada*;
- primjenjuju provjerene i efikasne načine u izboru i pripremi aktivnosti učenja koje odgovaraju dostignutim nivoima razvoja, mogućnostima i stilovima te prilagođavaju svoje postupke i metode rada;
- primjenjuju stručno i naučno zasnovane postupke u praćenju razvoja, uočavanju pozitivnih tendencija u razvoju djece i indikatora promjena u razvoju; primjenjuju odgovarajuće postupke i tehnike sistemskog posmatranja aktivnosti djece, manifestacija u ponašanju, prate razvojne promjene i mogu ih dovesti u vezu sa aktivnostima učenja, kojima se djeluje na razvojne promjene;
- uspostavljaju i razvijaju različite forme partnerstva s porodicama, uključivanjem roditelja i drugih članova porodice u odgojno-obrazovni proces i sve aspekte rada u vrtiću;
- uspostavljaju partnerstvo s lokalnom zajednicom i realizuju raznovrsne aktivnosti, koristeći se resursima lokalne zajednice;
- koriste planiranje kao timski proces zasnovan na principima integrisanog kurikulumu. Planiranje proizlazi iz razvojno primjerenog kurikulumu, a temelji se na igri, kao dječijem prirodnom obliku učenja; na praćenju i procjenjivanju razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba i razvojnih mogućnosti i na podsticanju novih razvojnih i potreba učenja;
- koriste takve strategije podrške razvoju i učenju kroz igru koje će omogućiti iskustveno, kontekstualno učenje i učenje s razumijevanjem. Igra, kao prirodan način učenja predškolskog

djeteta, polazište je u procesu otkrivanja, istraživanja i rješavanja problema neposrednog dječijeg okruženja. Takvo učenje će potaknuti inovativnost i kreativnost, povećati dječiji interes za predmete i pojave neposredne stvarnosti te produžiti vrijeme učestvovanja u različitim vrstama igara i aktivnosti, samostalno ili u saradnji s vršnjacima;

- kreiraju klimu povjerenja i saradnje u procesu razvoja i učenja kroz igru, što je uslov da se svako dijete osjeća prihvaćeno i dobrodošlo i šalje poruku da se svaki pojedinac poštuje i da je svaki član grupe dio zajednice. Pružanjem sigurnog okruženja i poštivanjem ne samo potreba nego i prava djece, odgajatelj ohrabruje djecu da saraduju, da učestvuju u različitim aktivnostima i da se upuštaju u određene rizike prilikom učenja;
- stvaraju sigurno i stimulativno fizičko okruženje, koje nudi razvojno primjerene materijale, zadatke i aktivnosti, te na taj način potiče dječije učenje kroz igru, samostalno ili grupno istraživanje, te razmjenu znanja i iskustva s drugom djecom i odraslim;
- primjenjuju osnovne kvalitetne/nenasilne komunikacije i teorije izbora u svakodnevnom radu sa djecom, što doprinosi kreiranju klime povjerenja i saradnje te unapređenju kvaliteta odnosa sa djecom i djece međusobno;
- promovišu i primjenjuju vještine nenasilne komunikacije, kao i principe teorije izbora i zaštitnog ponašanja i time doprinose afirmaciji djece (jačanju pozitivne slike), razumijevanju i uvažavanju drugih i drugačijih te razvoju odgovornosti, koja je u osnovi demokratije;
- primjenom vještina kvalitetne komunikacije i zaštitnog ponašanja, doprinose razvoju saradničkih odnosa u timu, jasnom definisanju i raspodjeli zadataka, te fokusiranju na proces rada, što doprinosi i razvoju ustanove i promociji predškolskog odgoja i obrazovanja;
- kontinuirano analiziraju sopstvenu praksu i unapređuju svoje kompetencije kako bi dostigli i održali kvalitet u profesiji u skladu s promjenjivim zahtjevima savremenog svijeta;
- uključuju se u aktivnosti u vrtiću, lokalnoj zajednici i šire kako bi doprinijeli unapređenju kvaliteta i promovisali značaj kvalitetnog ranog obrazovanja za svako dijete;
- profesionalno izvršavaju sve svoje obaveze propisane zakonima i pravilnicima i u svakoj prilici se ponašaju u skladu sa etičkim principima, štiteći dostojanstvo struke i prava svakog djeteta.

Kompetentni odgajatelji također znaju kako da kreiraju atmosferu povjerenja, poštovanja i zajedničke profesionalne vizije za djecu i odrasle.

Bitno je naglasiti da su prilikom istraživanja o primjeni *Standarda kvaliteta rada* u praksi učesnici snažno naglasili prednosti u odgojno-obrazovnoj praksi koje uspostavljanje ovih standarda donosi, a proizlaze iz činjenice da su definisani *Standardi kvaliteta rada* doprinijeli ujednačenom razumijevanju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini i kao takvi su snažan podstrek za unapređenje profesionalizma i unapređenje kvaliteta odgojno-obrazovnog rada sa djecom. Jedan od segmenata kvaliteta koji mora biti sistemski podržan je svakako i osiguranje dobrih radnih uslova za odgajatelje, na način da se smanji česta promjena, fluktuacija kadra, osigura kontinuirana pedagoška podrška, koja uključuje dokumentovanje i refleksiju vlastite prakse i podrže procesi su konstrukcije, koji se odvijaju u dijalogu između teorije i prakse. Iznimno je važno oslanjati se na teoretska znanja i praktične vještine, no odgajatelji i stručni timovi također trebaju i refleksivne kompetencije, budući da rade u višestruko složenom i nepredvidivom kontekstu.

Istraživanja koja je uradila Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u Bosni i Hercegovini o primjeni *Standarda kvaliteta rada* u praksi (2014) pokazuju da su najveće poteškoće pri samoj implementaciji identifikovane upravo kao nepovoljni radni uslovi u predškolskim ustanovama i ograničene mogućnosti predškolske ustanove da se ti uslovi poboljšaju. Ovakvo stanje se često reflektuje na praksu kroz ograničenja odgajatelja i stručnih timova da ispune zahtjeve koji proizlaze iz procesnih standarda kvaliteta rada, pogotovo ako djeluju u sredini i kontekstu u kojem se strukturalni, pedagoški standardi i normativi ne poštuju i ne primjenjuju. Pred njih se postavljaju preveliki izazovi ako su grupe djece s kojima rade prekobrojne i omjer odraslih osoba na broj djece neproporcionalan, što je čest slučaj u našim sredinama. Poteškoće nastaju i zbog nedostatka prostora i/ili neadekvatnog unutrašnjeg i vanjskog prostora vrtića za učenje i igru, hranjenje i odmor djece, radi ograničene ili veoma slabe opremljenosti vrtića didaktičkim sredstvima, potrošnim materijalom, sportskim rekvizitima, igračkama, slikovnicama i knjigama za djecu i stručnom literaturom za odgajatelje (APOS0, 2014, Podrška razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju).

Osim nabrojanih poteškoća, odgajatelji su ukazali i na druge faktore koji mogu uticati na kvalitet odgojno-obrazovnog procesa i biti uzrok ograničenoj ili nedosljednoj primjeni *Standarda kvaliteta rada* u praksi, a to su: uključenost djece s poteškoćama u razvoju i učenju u predškolske ustanove a da se nisu osigurali adekvatni uslovi i pružila konkretna podrška odgajateljima od strane stručnih saradnika i stručnjaka za inkluziju, a naglašene su i organizacijske poteškoće u raspodjeli radnog vremena odgajatelja, u kojem ne ostaje dovoljno prilika za sastanke stručnih timova, refleksiju i građenje zajednice koja uči.

Da bi se na najrelevantniji način spoznale potrebe odgajatelja za dodatnim treninzima i edukacijama, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je 2016. godine pokrenula istraživanje potreba odgajatelja za stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Istraživanje i sami istraživački alati su bazirani na *Standardima kvaliteta rada odgajatelja*. Glavni nalazi i preporuke ovog istraživanja jasno ukazuju na činjenicu da, ukoliko polazimo od stanovišta da su odgoj i obrazovanje javno dobro zasnovano na principima pravde, solidarnosti i inkluzivnosti (i da kao takvo mora biti adaptibilno na promjene i zahtjeve koje nameće društvo i nauka), onda je jasno u kojoj mjeri je profesionalno usavršavanje neophodno i značajno kako bi se ciljevi odgoja i obrazovanja i visoki standardi kvaliteta ispunili. Osnovni preduslov za postizanje visokokvalitetnog sistema profesionalnog usavršavanja odgajatelja podrazumijeva aktivnosti vlada i nadležnih obrazovnih vlasti u pravcu:

- dizajniranja efikasnog modela finansiranja profesionalnog usavršavanja odgajatelja;
- razvijanja koherentnog okvira koji osigurava koordinaciju između:
a) kurikuluma za inicijalno obrazovanje odgajatelja i sticanje viših akademskih titula, b) sistema profesionalnog usavršavanja i c) sistema napredovanja u struci i na radnom mjestu;
- razvijanja kvalitetnog sistema praćenja i ocjenjivanja kvaliteta i sistema samoevaluacije individue i predškolskih ustanova.

Institucije koje su zadužene za profesionalni razvoj odgajatelja trebale bi da, na osnovu već pripremljenih dokumenata (Modela za unapređenje kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih

saradnika u Bosni i Hercegovini i Standarda kvaliteta rada odgajatelja), pokrenu aktivnosti:

- izrade operativnog plana i programa profesionalnog razvoja odgajatelja koji će biti ukorijenjeni u praksi i prilagođeni potrebama odgajatelja u lokalnim zajednicama. Posebnu pažnju je potrebno posvetiti izgradnji kompetencija odgajatelja koji rade u obaveznom programu za djecu u godini pred polazak u školu, jer su izazovi s kojima se odgajatelji susreću drugačiji i specifični;
- razvoja raznolikih mogućnosti/oblika profesionalnog usavršavanja (podučavanje, projektno učenje bazirano na akcionim eksperimentima, povezivanje sa iskusnijim kolegama koji su certificirani da budu mentori, savjetnici ili viši savjetnici, odlazak na stručna usavršavanja preko programa razmjene, *online* učenje, programi Erasmus +, ...);
- odabira predavača na osnovu posjedovanja dovoljno znanja, entuzijazma i praktičnog iskustva, kojim bi se učesnici motivisali na promjene;
- planiranja organizacije aktivnosti uz poštovanje mogućnosti i ograničenja odgajatelja za prisustvom prema njihovom radnom vremenu (fleksibilnost u organizaciji);
- razvoja sistematske procedure dokumentovanja ishoda edukacija;
- razvoja plana supervizije i intervizije za polaznike edukacija kako bi osigurali implementaciju naučenog u svakodnevnom radu;
- kontinuiranog i stalno dostupnog savjetovanja svim odgajateljima;
- osiguranja spremnosti ustanove da podrži promjene koje odgajatelji donose nakon završenih edukacija;
- stvaranja veće horizontalne diverzifikacije radnih mjesta i pozicija koje bi odražavale kompetencije odgajatelja;
- povezivanja predškolskog i osnovnoškolskog odgojno-obrazovnog sistema u cilju razvijanja kvaliteta obaveznog predškolskog programa u godini pred polazak u školu i kontinuiteta između ova dva nivoa (posebno tamo gdje se predškolski program organizuje u prostorijama škola).

Na osnovu analize potreba odgajatelja za stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem, tj. nalaza empirijskog istraživanja, najizraženije potrebe profesionalaca praktičara su za dodatnim edukacijama iz sljedećih područja:

- a) partnerstvo s porodicom i lokalnom zajednicom;
- b) unapređenje kvaliteta i kontinuirani profesionalni razvoj;
- c) planiranje na principima integrisanog kurikuluma / izrada globalnog i operativnog plana / planiranje i pripremanje neposrednog odgojno-obrazovnog rada / planiranje podrške djeci u skladu s njihovim razvojnim karakteristikama;
- d) kreiranje sigurnog, inkluzivnog i stimulativnog fizičkog okruženja;
- e) posmatranje, praćenje djece u skladu sa ishodima razvoja i učenja / dokumentovanje (evidentiranje) razvoja djece.

Rezultati istog istraživanja sa odgajateljima rezultirali su nizom preporuka koje se odnose na poželjne i preporučene metode i logističke elemente organizacije efektivnog profesionalnog usavršavanja.

Tabela 3: Metode i logistički elementi organizacije efektivnog profesionalnog usavršavanja odgajatelja

KATEGORIJA	GLAVNE PREPORUKE
Preporučene metode	<p>Praktične radionice u kojima učesnici aktivno rade</p> <p>Kontinuirane obuke sa organizovanim praćenjima napretka</p> <p>Predavanja na aktuelne teme i s predavačima ekspertima</p> <p>Praksa u neposrednom odgojno-obrazovnom radu ili grupi</p> <p>Izrada stručne literature</p> <p>Praćenje i savjetovanje od strane drugih kolega/ica ili pedagog/ica kao vid formativne evaluacije</p> <p>Posjete drugim vrtićima</p> <p>Metodičke radionice</p>
Elementi organizacije – vrijeme	<p>Cjeloviti razvojni program – organizovati treninge prije ili nakon radnog vremena, nema preferencija za vikendom</p> <p>Obavezni program za djecu u godini pred polazak u školu – organizovati treninge isključivo vikendom zbog specifičnosti radnog vremena</p>
Elementi organizacije – učesnici	<p>Preferiraju grupne oblike rada jer i oni rade timski.</p> <p>Odgajatelji iz obaveznog predškolskog programa preferiraju grupe po 10 do 20 učesnika.</p> <p>Za oglednu praksu se preporučuje maksimalno 10 učesnika po grupi.</p> <p>Glavna preporuka je da se organizuju obavezne rotacije odgajatelja na seminarima kako ne bi uvijek isti išli na seminare ili da se seminari organizuju za sve zaposlene u nekoliko termina.</p>
Predavači	<p>Kolegice i kolege iz prakse (posebno za obavezni predškolski program)</p> <p>Predavači koji su dugo radili i koji imaju neposredna profesionalna i životna iskustva u radu sa djecom</p> <p>Predavači koji znaju praktično približiti teoriju</p> <p>Predavači koji imaju karizmu</p>
Optimalno trajanje treninga	<p>Dva do tri dana</p> <p>Pet dana za kontinuirane obuke</p>

Trajno stručno usavršavanje važno je sredstvo pomoću kojeg zaposlenici mogu unaprijediti svoje znanje i vještine tokom karijere.¹⁸

¹⁸ Eurydiceov sažetak politike Rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Glavna teza i otkriće CoRe istraživanja jeste da „kompetencije“ iz konteksta predškolskog odgoja i obrazovanja treba razumjeti kao karakteristiku cjelokupnog sistema, a ne kao zbir vještina, znanja i stavova pojedinog odgajatelja. Potreba za preusmjeravanjem pažnje s pojedinačnog na sistemsko razumijevanje kompetencija je jedna od glavnih preporuka ovog izvještaja. Na osnovu pregleda različitih pristupa profesionalnom razvoju odgojno-obrazovnog kadra u Bosni i Hercegovini, analize odabranih praksi država iz Evropske unije i regije, prilikom izrade *Modela za unapređenje sistema profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u BiH* (APOS0, 2014), definisane su preporuke za unapređenje kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini. Preporuke se odnose na tri područja: nastavnička profesija, kompetencije i sistem. U preporukama koje se odnose na nastavničku profesiju se zagovara profesionalizacija rada odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u funkciji jačanja uloge podizanja kvaliteta obrazovanja u cjelini, čemu bi naročito doprinijelo definisanje nastavničke profesije u okvirnom sistemu kvalifikacija u Bosni i Hercegovini. Za segment jačanja nastavničke uloge u procesu učenja i poučavanja preporučuje se da odgajatelji, nastavnici i stručni saradnici: snažnije preuzmu odgovornost za vlastito učenje, aktivno slušanje, učenje u saradnji sa drugima te sticanje navike za cjeloživotno učenje; razvijaju vještine rješavanja problema i kritičkog mišljenja, stiču vještine za kreiranje odgojno-obrazovnog rada koje bi pomoglo djeci i učenicima da aktivno učestvuju, kritički misle i sagledavaju odgojno-obrazovne sadržaje; mijenjaju odnos prema izboru sadržaja i pristupu profesionalnom usavršavanju. Niz preporuka iz ovog modela se odnosi na izgradnju kompetentnog sistema, na uspostavljanje sistema i modela profesionalnog usavršavanja čija bi osnovna funkcija bila stvaranje mogućnosti da pojedinac (kroz uređen sistem profesionalnog usavršavanja) bude motivisan za cjeloživotno učenje i stekne one profesionalne i lične kompetencije koje nije stekao u toku inicijalnog obrazovanja. Naročito se ističe preporuka za poduzimanje inicijativa za informatičko opismenjavanje odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika i uspostavu sistema akreditacije pružatelja obrazovnih usluga i certifikacije stečenih znanja i vještina.

Profesionalni razvoj je, u dosadašnjoj praksi, više tradicionalno organizovan (poznat i kao pristup „odozgo prema dolje“), pri čemu informacije i nova

znanja dolaze uglavnom od relevantnih autoriteta, a prenose se kroz lekcije, demonstracije i savjete od kolega supervizora ili konsultanata. Savremeni profesionalni razvoj sve više poprima karakteristike procesa koji se pokreće iznutra prema vani („odozdo prema gore“). Ovakav pristup proizlazi iz iskazanih potreba odgojno-obrazovnog kadra, te se programi i aktivnosti prilagođavaju kako bi se zadovoljile te potrebe. To podrazumijeva da odgajatelji sami zadržavaju odgovornost za upravljanje vlastitim razvojem i unapređivanjem kroz samorefleksije vlastitih ciljeva u karijeri i kontinuirano učenje i savladavanje najboljih praksi.

„Dominantnom strategijom profesionalnog razvoja odgajatelja u kulturi usmjerenoj na istraživanje odgojno-obrazovne prakse smatra se zajedničko istraživanje, interpretiranje i razumijevanje postojeće prakse i sukonstruiranje kvalitetnije odgojne prakse, razvijanjem saradničke kulture i dijaloga prema profesionalnom razvoju kao institucijskom razvoju u kojem je ključna uloga ravnatelja“ (Vujičić, 2011). Neosporno je da je nivo kompetencija odgajatelja jedan od najrelevantnijih, ali ne i jedini činilac kvaliteta predškolskog odgoja i obrazovanja. Sistem obrazovanja sa razvijenim mehanizmom osiguranja kvaliteta je veoma ozbiljno shvaćen u zemljama Evropske unije, koje slove kao najuspješnije zemlje u oblasti obrazovanja. U okviru tih sistema se analiza potreba za stručnim usavršavanjem uzima kao polazna osnova za oblikovanje programa stručnog usavršavanja prema individualnim potrebama učesnika, a sama evaluacija programa se koristi za njihovo stalno poboljšanje.

Kontinuirana profesionalna podrška ima snažan uticaj na kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja i vodi ka profesionalnom razvoju odgajatelja. Niz je dokaza koji ukazuju na to da je ulaganje u inicijalno obrazovanje odgajatelja izuzetno dobra investicija ukoliko je praćena koherentnom politikom profesionalnog razvoja, a koju organizuje i podržava kvalifikovano osoblje. Kontinuirano profesionalno usavršavanje ne smije biti shvaćeno kao niz jednokratnih događaja, nego se mora organizovati kroz duži period i biti fokusirano na promjenu kako individualne tako i institucionalne prakse. Politika stalne podrške i profesionalnog razvoja efikasno i efektivno povećava kompetencije na timskom nivou, rezultira većim stepenom profesionalizma, čak i u timovima u kojima rade manje kvalifikovani odgajatelji. Sve to vodi ka boljim ishodima, sretnijoj i zadovoljnijoj djeci, porodici i društvu.

LITERATURA

- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2011). *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2011). *Standardi kvaliteta rada odgajateljica, pedagogica i direktorica u predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2013). *Ključne kompetencije i životne vještine u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2014). *Analiza primjene standarda kvaliteta rada u praksi*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2014). *Model za unapređenje sistema kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja, nastavnika i stručnih saradnika u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2014). *Podrška razvoju kvaliteta u predškolskom odgoju i obrazovanju*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2016). *Analiza potreba odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem*. Sarajevo: APOSO.
- Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine (2018). *Statistike obrazovanja, Saopštenje od 02.04.2018. godine*. Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
- Delors, J. (1998). *Učenje - blago u nama*. Zagreb: Educa.
- European Commission Directorate General for Education and Culture (2011). *Competence requirements in early childhood and care*. University of East London and University of Ghent.
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- European Council (2002). *Presidency Conclusion of the Barcelona, 15-16 March*. Dostupno na: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf
- European Parliament and the Council (2006). *Key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union L394/10*. Dostupno na: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en
- Eurostat (1997). *Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (International Standard Classification of Education)*. Luxembourg: ISCED.

- Evropska komisija (2005). *Zajednički evropski principi za kompetencije i kvalifikacije nastavnika*. Bruxelles: Glavna uprava za obrazovanje i kulturu Evropske komisije.
- Evropska komisija (2011). *Saopštenje Evropske komisije. Rani i predškolski odgoj, obrazovanje i skrb – pružiti svakom našem djetetu najbolji početak u svijetu sutrašnjice*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Evropska komisija (2012). *Saopštenje Evropske komisije. Promišljanje obrazovanja. Investiranje u vještine u cilju ekonomskog i društvenog napretka*. Luxembourg: Official Journal of the European Union.
- Evropska komisija (2014). *Eurydiceov sažetak politike Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Dostupno na: http://publications.europa.eu/resource/cellar/25c63f11-c2cb-4c4c-a3cb-85d9b1eab93b.0009.01/DOC_1
- Kathy, S. et al. (2004). *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report – A Longitudinal Study Funded by the DfES 1997–2004*. London: University of London Institute of Education.
- Marendić, Z. (2012). *Standardi kvaliteta rada u predškolskom odgoju i njihova primjena u obrazovanju odgajatelja*. Sarajevo: Pedagoški fakultet, Univerzitet u Sarajevu.
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2004). *Strateški pravci razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini*. Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine.
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2009). *Sporazum o zajedničkoj jezgri cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama*. Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 16/09.
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2012). *Informacija o implementaciji strateških pravaca razvoja predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* [online]. Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine. Dostupno na: [http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs_Migrirani_dokumenti/Obrazovanje-ostalo/informacija_o_implementaciji_strateških_pravaca_razvoja_predškolskog_odgoja_i_obrazovanja_u_bih_\(1\).doc](http://www.mcp.gov.ba/attachments/bs_Migrirani_dokumenti/Obrazovanje-ostalo/informacija_o_implementaciji_strateških_pravaca_razvoja_predškolskog_odgoja_i_obrazovanja_u_bih_(1).doc)
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2016). *Radna grupa za obuku nastavnika. Izveštaj o inicijalnom obrazovanju i stručnom usavršavanju nastavnika sa preporukama, referentni materijal projekta Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje*. Sarajevo: Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine.
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2017). *Platforma za razvoj predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini za period 2017–2022*. Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 2/18.
- Ministarstvo civilnih poslova Bosne i Hercegovine (2017). *Radna grupa za obuku nastavnika. Standard zanimanja odgajatelj, referentni materijal projekta Razvoj kvalifikacijskog okvira za opće obrazovanje*. Sarajevo: Ministarstvo

civilnih poslova Bosne i Hercegovine.

- OECD (2005). *Nastavnici su bitni – Kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Directorate for Education. Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*[online]. Paris: OECD. Dostupno na:<http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>
- OECD (2008). *TALIS studija 2008 (Teaching and Learning International Survey)*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Directorate for Education. Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini (2007). Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 88/07.
- UNICEF (2016). *Quality of ECE Services – Albania, Bosnia and Herzegovina, Kosovo, Montenegro*. Sarajevo: UNICEF.
- Vijeće ministara Bosne i Hercegovine (2013). *Zaključci sa sjednice Vijeća ministara Bosne i Hercegovine*. Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 32/13, str. 16.
- Vujičić, L. (2011). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Woodhead, M. (2006). *Changing perspectives on early childhood: theory, research and policy, UNESCO, Education for All*. Paris: UNESCO.
- Zakon o Agenciji za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje (2007). Sarajevo: Službeni glasnik Bosne i Hercegovine, 88/07.
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju Republike Srpske (2015). Banja Luka: Službeni glasnik Republike Srpske, 79/15.

Dr Nermin Mulaosmanović

PERCEPCIJA INKLUZIVNE PRAKSE U SREDNJOJ ŠKOLI

Sažetak

Danas je mnogo faktora koji uzrokuju potrebu za kontinuiranim sticanjem profesionalnih kompetencija. Razlog tome su nove spoznaje u području struke, usavršavanje u području metoda i organizacije nastave, nove tehnologije, koje zapravo predstavljaju druge izvore informacija, sve veći broj djece s poteškoćama u učenju i ponašanju, a koji zahtijevaju drugačije načine poučavanja. Reforme usmjerene na stvaranje inkluzivnog obrazovnog sistema donose nove izazove pred profesore, koji su ključni akteri inkluzivne obrazovne prakse.

Poznato je da danas niti jedna država, kada postavlja zahtjeve za učitelje i nastavnike, više ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane za rad s učenicima; nezaobilazne su kompetencije u polju inkluzivnog obrazovanja. Ključan element kompetencija profesora za inkluzivno obrazovanje su stavovi, koji uključuju uvjerenja o ciljevima obrazovanja, znanju, učenju i mogućnostima da se djeca obrazuju. Uvjerenja nastavnika čine osnovu njihovih očekivanja od učenika, koja dovode do njihovog odnosa prema učenicima i na taj način utiču na njihovo postignuće, aspiracije i sliku o sebi. Stavovi nastavnika o inkluziji su u prošlosti bili različiti: od negativnih, neutralnih do pozitivnih, na što ukazuju mnogobrojna istraživanja. Kako bismo došli do konkretnih podataka i stvarnih potreba profesora u školama, povratne informacije su izuzetno značajne. Stoga je cilj ovog rada bio ispitati kako inkluzivnu praksu danas percipiraju profesori u srednjoj školi i s kojim problemima se susreću. Istraživanje je obuhvatilo 77 profesora. Rezultati pokazuju da kod profesora uglavnom dominiraju pozitivni stavovi o inkluzivnoj praksi. Nije uočena spolna razlika u stavovima o inkluziji, razlika je pronađena s obzirom na staž, gdje profesori sa dužim stažom imaju pozitivnije stavove o inkluziji. Za unapređenje inkluzivne prakse ističu potrebu za asistentima u nastavi, sistemska rješenja, uključenost stručnih timova, daljnju edukaciju profesora, uslove rada.

Ključne riječi: percepcija, stavovi, učenici, profesori, inkluzija

Originalni naučni rad

JEL klasifikacija: I20, I24

Dr Nermin Mulaosmanović

PERCEPTION OF INCLUSIVE PRACTICES IN SECONDARY SCHOOL

Abstract

There are many factors today that cause the need for continuous acquisition of professional competencies. The reasons for this lie in the new knowledge in the profession, improvement of methods and teaching organization, new technologies that actually represent other sources of information, and an increasing number of children with learning and behavioural difficulties who require different ways of teaching. Reforms aimed at creating an inclusive education system bring new challenges before teachers, who are key players in the inclusive education practice.

It is well known today that, when setting the requirements for teachers, no state thinks only about classical (specific) competencies related to work with students any longer. Competencies in the field of inclusive education are inevitable.

An attitude that includes beliefs about the goals of education, knowledge, learning, and possibilities for children's education is the key element of teachers' competencies for inclusive education. Teachers' beliefs form the basis of their expectations from students, which creates their attitude toward students, thereby influencing their achievements, aspirations and self-image. Teachers' attitudes about inclusion have been different, from negative, neutral to positive, as indicated by numerous researches. Feedback is extremely important in order to get the concrete data and establish real needs of teachers in schools. Therefore, the aim of this paper was to examine how secondary school teachers perceive the inclusive practice today, and what problems they encounter. The research included 77 teachers. The results show that positive attitudes on inclusive practice are dominant. No gender difference was noted in attitudes towards inclusion. The difference was found with regard to work experience, where teachers with more work experience had more positive attitudes towards inclusion.

In order to improve the inclusive practice, they emphasized the need for

teaching assistants, systemic solutions, involvement of professional teams, further teacher education, and working conditions.

Key words: perception, attitudes, students, teachers, inclusion

Original scientific paper

JEL classification: I20, I24

UVOD

U posljednjih nekoliko godina vidljiva je zainteresovanost za prikupljanje stavova i mišljenja nastavnika koji rade u školi o inkluziji i njenoj provedbi u praksi. Škole treba da uključe svu djecu, bez obzira na fizičke, intelektualne, jezičke i druge različitosti, što ukazuje na to da postoje jednaka prava za svu djecu, optimalno učešće i uključivanje u socijalnu sredinu.

Svako dijete je posebno, ma koliko genetski, razvojno, socijalno, emocionalno ili kognitivno sličili vršnjacima, djeca s posebnim potrebama, bilo da su darovita ili s teškoćama, imaju problema kada treba da se uklupe u vršnjački kolektiv.

Obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju predstavlja veliki izazov za sve učesnike nastavnog procesa. Kvalifikacije koje su stečene na studiju nastavnica nisu više dovoljne u bilo kom segmentu obrazovanja pa i u obrazovanju učenika s teškoćama u razvoj. Smatra se da su stavovi, sposobnosti, znanje i motivacija nastavnika ključni da usvoje nove pristupe u obrazovanju djece sa različitim potrebama kako bi se ostvarila stvarna promjena prakse, kao i ishodi učenja. Sve više se o tome diskutuje i piše, postavljaju teze, jednom riječju, sve dublje se zalazi u problem. Adekvatnim obrazovanjem nastavnog kadra i aktivnom saradnjom porodice i škole čine se veliki pomaci, koje treba dalje unaprijediti. Potrebno je znati da nije lako biti pred zajedničkim izazovom i gledati kako to svi drugi s lakoćom rade, a jedan dio učenika to ne može. Još je teže ako broj izazova raste do neslućenih razmjera i umnožava se svakim minutom daljnjeg rada. Ovdje se individualizacija javlja kao spas, kao humana i profesionalna obaveza prema djeci s posebnim potrebama. U ovom radu će se pokušati, kao što je već navedeno, sagledati kako se percipira inkluzija iz ugla profesora kada je u pitanju uključivanje djece s teškoćama u razvoj, te prepreke s kojima se suočavaju profesori, sve u smislu unapređenja kvaliteta rada s tim učenicima ali i podizanje svijesti za bolju pripremu, kompetencije budućih profesora za inkluziju.

1. INKLUZIJA I NJENE PRETPOSTAVKE

Različiti su pristupi definiciji inkluzije: od tretmana raznovrsnosti, preko školske organizacije za uključivanje djece s posebnim potrebama u redovnu nastavu do uključenosti i ravnopravnosti za svu djecu (Pašalić-Kreso, 2003, prema Suzić, 2008). Definicije idu do određenja da je inkluzija samo jedan aspekt društvene ravnopravnosti, demokratije i participacije. U okviru odgojno-obrazovnog sistema ona predstavlja uvažavanje učenika s teškoćama u razvoju kao ravnopravnih učesnika tog sistema, bez njihovog izdvajanja u posebne uslove, a uz osiguravanje posebne pomoći bilo kojem učeniku, kad god je ona potrebna. Inkluzija se odnosi na mogućnost da osobe s posebnim potrebama/teškoćama u razvoju upotpunosti učestvuju u svim obrazovnim, radnim, rekreacionim, porodičnim i društvenim aktivnostima koje čine savremeno društvo (Hatibović et al., 2008).

Inkluzija kao najopštiji pojam može se definisati kao proces ili pristup u kome segment nečega ili pojedinca u društvu posmatramo kao dio cjeline (Suzić, 2008). Prema Nikolić, Katrina-Mitrović (2009), model inkluzije u širem smislu pruža svakoj zajednici priliku da podstiče razvoj cijele zajednice tako što će svaki član njene zajednice biti poštovan i uvažen.

Prema procjeni Svjetske zdravstvene organizacije (WHO), 7 do 8% djece u svijetu pokazuje teškoće u razvoju (Stefanović, 1980, prema Begić, 2009). Najbrojniju grupu među učenicima s teškoćama u razvoju čine učenici sa mentalnom insuficijencijom (85%). Ističe se da se na djecu s posebnim potrebama različito gledalo kroz razvoj društva i odnos prema njima je varirao od potpunog odbacivanja, preko jednog ambivalentnog odnosa do stava prihvatanja.

Prema Vigotskom, primarni problem u vezi s određenom teškoćom nisu fizički, intelektualni, neurološki ili senzorni nedostatak već njihove socijalne implikacije. Problem dječijih teškoća, u psihologiji i pedagogiji treba postaviti i shvatiti kao društveni problem zato što se ispostavilo da je njena socijalna komponenta, koja ranije nije bila isticana i koja je obično tretirana kao drugostepena i sekundarna, u stvari – primarna i glavna. Socijalni model, kao osnovni problem, naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Gašić-Pavišić (2005) smatra da se na osnovu fizičkog i socijalnog aspekta tačnije definiše pojam inkluzije.

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da škole moraju biti spremne da odgovore na potrebe potpuno različitih učenika, kao i da to čine u redovnim razredima. Svim učenicima treba da budu omogućeni odgovarajući obrazovni programi prilagođeni individualnim kapacitetima i potrebama djece. Djeca s posebnim potrebama treba da budu integralni dio razreda, poštovana i prihvaćena. Njima treba obezbijediti podršku i pomoć u pogledu uspostavljanja socijalnih interakcija s vršnjacima i drugim ljudima. Jedan od ciljeva inkluzije jeste da gaji socijalni razvoj na duge staze, usmjeren ka učešću i vrednovanju socijalnih uloga djece s različitim specifičnim potrebama. Dakle, filozofija inkluzije ne bavi se samo školovanjem, već razmatra uspješno uključivanje u društvo u cjelini. Iako pokušaji uključivanja djece s teškoćama datiraju od sedamdesetih, a korišćenje samog termina „inkluzija“ od devedesetih godina prošlog stoljeća, i danas traju sučeljavanja mišljenja o njenim efektima i opsegu u kome je adekvatna njena primjena (Jablan, Jolić-Marijanović i Grbović, 2011). Rasprave se uglavnom vode između onih koji zagovaraju potpunu inkluziju sve djece, bez obzira na vrstu i stepen teškoća, kao i potpunu eliminaciju specijalnog obrazovanja.

Zastupnici inkluzije se prije svega oslanjaju na argumente koji ističu socijalne i etičke prednosti ovakvog načina obrazovanja. Prema njima, učenici s teškoćama će u ovakvom okruženju bolje napredovati u socijalnom i akademskom pogledu, ono će ih bolje pripremiti za život u zajednici i istovremeno će se izbjeći negativni efekti ekskluzije. Takođe, tvrdi se da će se, kao rezultat podučavanja u inkluzivnom okruženju, popraviti profesionalne vještine nastavnika (jer im postojanje specijalnog obrazovanja daje mogućnost da ga upute u odgovarajuće programe, umjesto da rade na razvoju vještina koje će omogućiti uključivanje djeteta s teškoćama). Nadalje, vjeruje se da uspješna inkluzija pomaže i učenicima tipičnog razvoja da razviju pozitivnije stavove prema osobama s teškoćama, što bi u budućnosti trebalo da dovede do usvajanja socijalnih principa koji će se bazirati na jednakosti i uspostavljanju harmoničnog društva. Smatra se da je za uključivanje i napredovanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole potrebno da svaka škola ili bar nekoliko umreženih škola (što opet zavisi od broja učenika kojima je potrebna stručna pomoć) ima stručni tim, koji čine: pedagog, logoped, psiholog, socijalni radnik i defektolog (određene specijalnosti).

Rano otkrivanje teškoća znači na vrijeme reagovati i poduzeti odgovarajuće odgojno-obrazovne mjere za prevazilaženje ili ublažavanje posljedica

tih teškoća, odnosno sačiniti prilagođeni edukativni program. Potrebno je napomenuti da se identifikacija vrši na nekoliko načina: nastavnikova opservacija; razgovor nastavnika sa učenicima; usmeno i pismeno provjeravanje pomoću instrumenata objektivnog vrednovanja (testovi postignuća, testovi sposobnosti). U svijetu su se razvile brojne klasifikacije za djecu s teškoćama u razvoju. Prema Suziću (2008), sve do početka XX stoljeća, redovne škole su intenzivno odbijale/isključivale određeni broj djece, potom je međunarodna zajednica s početkom XX stoljeća počela raditi na razvijanju vizije inkluzivne edukacije ne kao privilegije za nekolicinu, nego kao prava za sve.

Navodi se da su najuspješniji obrazovni sistemi razvili pristupe tako da škola može da kompenzuje nepovoljni uticaj porodičnog okruženja učenika. Ovi sistemi vode računa o nastavničkim kompetencijama, jasnim vidovima i podršci nastavnica i učenicima, dovoljnim finansijskim sredstvima, odgovarajućim objektima i drugim resursima. Uspješni obrazovni sistemi najprije vode brigu o selekciji osoba koje trebaju da postanu učitelji ili nastavnici. Osoba koja radi sa djecom s posebnim potrebama bi trebala da posjeduje sljedeće karakteristike: visok nivo jezičke i matematičke pismenosti, jake interpersonalne i komunikacijske vještine, volju za učenjem i motivaciju za podučavanjem. Pored znanja i vještina, važan dio nastavničkih kompetencija su i vrijednosni stavovi. Ključni problemi inicijalnog obrazovanja nastavnog kadra su: budući nastavnici najprije stječu teoretska znanja, ne dobijaju uputstva kako da ta znanja primijene u praksi niti imaju priliku da steknu praktično iskustvo u učionici; fragmentirana organizacija programa obrazovanja, što sprečava multidisciplinarno usmjerenje; nedostatak sadržaja koji se odnose na inkluziju i obrazovanje, medicinski i defektološki aspekti pojedinih predmeta. Smatra se da je, radi poboljšanja podučavanja, potrebno ostvariti tri stvari: da nastavnici postanu svjesni specifičnih slabosti u svojoj sopstvenoj praksi, da postignu razumijevanje karakteristika najbolje prakse u podučavanju, te da budu motivisani da rade na unapređenju svojih znanja i vještina. U uspješnim obrazovnim sistemima nastavnici rade zajedno i pripremaju se te pomažu jedni drugima u napredovanju. U novije vrijeme se također uvodi asistent za podršku nastavniku u radu sa djecom koja pokazuju teškoće.

Suzić (2008) navodi sljedeće humane pretpostavke školske inkluzije za djecu s posebnim potrebama:

1. Djeca s posebnim potrebama treba da dobiju više nego u specijalnim školama.
2. Djeca u redovnim školama ne smiju ništa izgubiti.
3. Učenici, roditelji i nastavnici treba da prihvate dijete s posebnim potrebama u redovnoj nastavi.
4. Nužno je stvoriti sve potrebne kadrovske, materijalne i organizacione pretpostavke.
5. Treba predvidjeti sve rizike i spriječiti neželjene posljedice.

Velika je važnost profesionalaca koji se bave obrazovanjem sve djece, uključujući i djecu s teškoćama u razvoju (Milojević i Zavišić, 2011). Nastavnici sa svojim opštim nastavničkim kompetencijama koji se bave obrazovanjem i učenjem treba da planiraju, realizuju, procjenjuju i prate efekte učenja sve djece.

Uspješni obrazovni sistemi najprije vode brigu o selekciji osoba koje trebaju da postanu nastavnici. Kvalifikacije koje su stečene na studiju učiteljima i nastavnicima nisu više dovoljne. Naime, među faktorima koji uzrokuju potrebu za neprestanim nadopunjavanjem profesionalnih kompetencija su nove spoznaje u području struke, usavršavanje na području metoda i organizacije nastave, nove tehnologije, koje zapravo predstavljaju druge izvore informacija, sve veći broj djece s poteškoćama u učenju i ponašanju, a koji zahtijevaju drugačije načine poučavanja, te, uz sve to, i sve češći oblici eksternih oblika provjere znanja i djelovanja škole (Miller, 2005). Današnji nastavnik se vidi, prije svega, kao inicijator promjena, a uz to su bitne i sljedeće uloge: nastavnici kao inicijatori i oni koji potiču na učenje, nastavnik koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj, nastavnik koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Ističe se da bi osobe koje rade sa djecom s posebnim potrebama trebale da posjeduju: visok nivo jezičke i matematičke pismenosti, jake interpersonalne i komunikacijske vještine, volju za učenjem i motivaciju za podučavanjem. Pored znanja i vještina, važan dio nastavničkih kompetencija su i vrijednosni stavovi. Smatra se da su stavovi, sposobnosti, znanje i motivacija profesora ključni da se usvoje novi pristupi u obrazovanju djece sa različitim socio-ekonomskim, kulturnim

i iskustvenim porijeklom da bi se ostvarila stvarna promjena prakse, kao i ishodi učenja. Uspješni sistemi posebno vode brigu o nastavničkim kompetencijama, jasnim vidovima i podršci nastavnima i učenicima, dovoljnim finansijskim sredstvima, odgovarajućim objektima i drugim resursima. Reforme usmjerene na stvaranje inkluzivnog obrazovnog sistema donose nove izazove pred nastavnike, koji predstavljaju ključne aktere inkluzivne obrazovne prakse. Kada se postavljaju zahtjevi za nastavnike, više se ne razmišlja samo o klasičnim (specifičnim) kompetencijama koje su vezane uz rad s učenicima, učenje i poučavanje, nego su to: podučavanje uz upotrebu savremene informacijske tehnologije (ICT), rad sa djecom koja pokazuju teškoće/s posebnim potrebama, rad u skupini s različitom djecom, pa i multikulturalno mješovitim skupinama, menadžment škole i različiti administrativni poslovi, rješavanje konflikata. Dejvis i Florian smatraju da, iako postoji obimna literatura o tome koja su znanja potrebna za podučavanje učenika s posebnim potrebama, pristupi i strategije koje treba da se koriste u radu sa ovim učenicima u suštini se ne razlikuju od onih koje primjenjuju u podučavanju svih učenika (Jablan, Jolić-Marijanović i Grbović, 2011). Kompetencije za inkluzivno obrazovanje obuhvataju razumijevanje socio-kulturnih faktora, koji stoje u osnovi individualnih razlika i svijest o njihovom uticaju na učenje; poznavanje raznovrsnih pedagoških strategija koje uzimaju u obzir individualne karakteristike učenika a koje su usmjerene na učenje izvan obrazovnih institucija i zasnovane su na uvažavanju prethodnih znanja, individualnog kulturalnog iskustva i interesovanja učenika (Jablan, Jolić-Marijanović i Grbović, 2011).

Ukoliko nastavnik shvati da su sva djeca u odjeljenju osobena bića koja se među sobom razlikuju po mnogim karakteristikama, onda će biti spremniji da prihvati učenike s teškoćama u razvoju. Važan problem i prepreka za inkluzivno obrazovanje je plan i program, koji nastavnike obavezuje da ga doslovno realizuju imajući u vidu svu djecu u odjeljenju. To može dovesti do pogrešnog očekivanja nastavnika da sva djeca u odjeljenju moraju da nauče iste stvari u isto vrijeme i da sva djeca moraju da nauče sve što je predviđeno planom i programom. Sa druge strane, insistiranje na tome da dijete s teškoćama nauči i one sadržaje i vještine koje, zbog prirode svoje teškoće nije u stanju da usvoji, može dovesti do neuspjeha djeteta i pada njegove motivacije, te interesovanja za daljnje učenje. Neophodno je da nastavnik primjenjuje individualizovani pristup u radu sa djecom, da očekivanja i odnos prema njima zasniva na specifičnostima i mogućnostima svakog djeteta (Đević, 2009). Takođe, važno je da djeca saraduju u procesu učenja.

Učenici mogu imati koristi i u pogledu akademskih postignuća i u pogledu socijalnog razvoja kada uče s vršnjacima, čak i onda kada su ciljevi i podrška koja je potrebna različiti za različitu djecu. Značajan problem i prepreka za inkluzivno obrazovanje jesu ipredrasude nastavnika da je dijete s teškoćama u razvoju manje vrijedno od ostale djece i da je, samim tim što ima teškoće, manje sposobno za učenje i participaciju u grupi vršnjaka. Ova predrasuda je često uslovljena pogrešnim pristupom djetetu s teškoćama. Naime, dijete se posmatra samo u odnosu na problem koji ima, a zanemaruje se ličnost u cjelini i brojni potencijali koje dijete posjeduje u mnogim drugim oblastima u kojima nema teškoća u razvoju. Praktični dometi, iskustva i implementacija inkluzije učenika posebnih potreba ne može biti praćena samo pukom voljom, već zahtijeva određena zakonska rješenja.

Pomak od takmičarskog ka kooperativnom i kolaboracijskom učenju novi je zahtjev koji se nameće pred profesore u inkluzivnom obrazovanju. Podstičući rad u grupama kroz kooperativno učenje, učenicima se mora pružiti prilika da razvijaju osobne sposobnosti ali i da pomažu drugima i ujedno uče od drugih.

S obzirom na to da je prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka jedna od osnovnih pretpostavki za uključivanje ove djece u redovne škole, od nastavnika se očekuje da različitim aktivnostima omogući interakcije među djecom i podstakne njihovu komunikaciju (Vujačić, 2011). Za kvalitetan rad sa djecom koja pokazuju teškoće veoma je važna sredina i okruženje za učenje. Pod sredinom za učenje, u užem smislu, podrazumijevamo učionicu (uređenje učionice, raspored namještaja i materijala). U širem smislu, pod okruženjem za učenje se podrazumijevaju sva ona mjesta u školi i van nje na kojima djeca mogu da uče i proširuju svoja iskustva. U našim školama prostor učionica je uglavnom tradicionalno uređen s klupama u nizu. Stoga je važno da nastavnik izgradi vještine i sposobnosti koje su potrebne za timski rad, kao što su: vještine komunikacije, saradničke sposobnosti, odgovornost, razmjena mišljenja, uvažavanje i slično. Na profesionalno usavršavanje nastavnika utiče i njihovo uključivanje u proces promjena, ne samo putem seminara i kratkih edukacija, već promišljanjem i konkretnom djelatnošću. Time nastavnik postaje kreator i reflektivni praktičar, koji i sam mijenja i oblikuje obrazovni proces na osnovu sopstvenih uvida. To znači da nastavnik postane svjestan shvatanja razvoja djeteta, procesa učenja, svoje uloge u komunikaciji i interakciji sa djecom i da na osnovu uvida u svoj rad dalje mijenja sebe. Bitna pretpostavka kvalitetnog rada nastavnika je postojanje samokritičnosti, odnosno spremnost i sposobnost nastavnika da procjenjuje kvalitet svog rada.

2. STAVOVI PROFESORA O INKLUZIJU

Da bi obrazovni sistem prepoznao i odgovorio na potrebe sve djece, neophodna je velika promjena, i to prije svega u stavovima i uvjerenjima, a zatim u znanjima i vještinama (Milojević i Zavišić, 2011). Inkluzivno školovanje djece s teškoćama u razvoju jedna je od savremenih tendencija odgoja i obrazovanja. U razumijevanju uloga nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, važno je pomenuti skup mišljenja, stavova, uvjerenja, očekivanja i predstava o djetetu, njegovom razvoju, procesu učenja i ulogama koje ima, a koje su uslovljene kako ličnim karakteristikama nastavnika tako i socio-kulturnim faktorima konteksta u kome nastavnik živi i radi. Upravo ti stavovi, sposobnosti, znanje i motivacija nastavnika ključni su da se usvoje novi pristupi u obrazovanju učenika sa različitim socio-ekonomskim, kulturnim i iskustvenim porijeklom kako bi se ostvarila stvarna promjena prakse kao i ishodi učenja. Dosadašnja praksa ukazuje na to kako postoje nastavnici sa „neinkluzivnim“ i „inkluzivnim“ uvjerenjima, te govori o prepoznatljivim uvjerenjima i dispozicijama nastavnika (Cerić i Alić, 2005).

Jedan od bitnih uslova za kvalitetan rad nastavnika i za kvalitetno uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole jesu adekvatne predstave nastavnika o djetetu, djetinjstvu, dječijem razvoju, procesu učenja i vlastitim ulogama. Ključni problem koji može negativno da utiče na uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole jeste shvatanje nastavnika da prosječna djeca postoje i da bi nastava trebalo da bude usmjerena na prosjek (Vujačić, 2011). Ovakvo mišljenje se reflektuje i na način rada nastavnika, koji je u tom slučaju prilagođen prosječnom djetetu. Usmjerenost na zamišljeni prosjek utiče na odabir ciljeva, izbor metoda i oblika rada, kreiranje okruženja u kome se uči, komunikaciju, interakciju nastavnika sa djecom i na način ocjenjivanja. Mjenjenje pogrešnih predstava i očekivanja može uticati na promjenu eventualnih negativnih stavova nastavnika prema djeci s teškoćama u razvoju.

Kao što je navedeno, ključan element kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje su stavovi, koji uključuju uvjerenja o ciljevima obrazovanja, znanju, učenju i mogućnostima da se djeca obrazuju. Uvjerenja nastavnika čine osnovu njihovih očekivanja od učenika, koja mogu da dovedu do toga da se prema nekim učenicima drugačije ponašaju i na taj način utiču na njihovo postignuće, aspiracije i sliku o sebi (Villegas, 2007).

Važnost pozitivnih stavova nastavnika početnika u inkluzivnoj sredini potvrđena je mnogim istraživanjima (Avramidis et al., 2000, Avramidis i Norwich, 2002; Hadadian i Chiang, 2007; Van Reusen et al., 2001). Takođe, pokazalo se da je podučavanje neefikasno ukoliko su nastavnici početnici uvjereni u to da neke učenike treba „popraviti“, ili da su neki učenici u toj mjeri „manjkavi“ da ih je nemoguće „popraviti“ (Ainscow, 2006). S tim u vezi su i stavovi studenata koji će biti nastavnici. Naime, mnogi studenti budući nastavnici, ne samo u našoj zemlji već i u drugim državama, imaju malo ili nimalo ličnog iskustva u interakciji sa djecom kojoj je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju. Studenti su se i sami školovali u obrazovnim sistemima u kojima je školovanje djece sa i bez posebnih potreba bilo razdvojeno, odnosno u tzv. uporednim sistemima redovnog i specijalnog obrazovanja. Međutim, istraživanja pokazuju da ukoliko se negativni stavovi studenata budućih nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju ne promijene tokom njihovog inicijalnog profesionalnog obrazovanja, oni kasnije, kada se zaposle, mogu da onemoguće napore škola da postanu inkluzivne (Vujačić, 2011). Navedena istraživanja stavova nastavnika ukazuju na važnost inicijalnog obrazovanja učitelja i naglašavaju odgovornost visokoškolskih institucija koje obrazuju nastavnike da ih pripreme za rad u radikalno izmijenjenom kontekstu.

Takođe, imajući u vidu ekspertize specijalnih edukatora (defektologa), mnogi nastavnici u redovnim školama vjeruju da nemaju kompetencije za izvođenje inkluzivnog obrazovanja, odnosno da je specijalno obrazovanje najbolja opcija za djecu s posebnim potrebama (Pantić et al., 2010). Prema Macura-Milovanović, Vujišić-Živković (2011), u cjelini gledano, nastavnici u Srbiji imaju nešto negativniji stav prema inkluziji od njihovih kolega u inostranstvu. Đević (2009) je u svom istraživanju došla do podatka da preko 80% nastavnika podržava inicijativu da se djeca sa smetnjama u razvoju uključe u redovne škole, iako 60% njih smatra da tom uključivanju treba pristupiti selektivno, odnosno u zavisnosti od tipa i stepena razvojne teškoće. UNESCO je proveo studiju u 14 zemalja svijeta, u kojoj je učestvovalo 1000 nastavnika, čiji su rezultati pokazali da su pozitivniji stavovi prema inkluzivnom obrazovanju u onim zemljama u kojima je ono zakonom propisano nasuprot zemljama u kojima postoji segregaciona politika (Karić, Mihić i Korda, 2014). Takođe, nastavnici su ispoljavali pozitivne stavove i podržavali inkluzivno obrazovanje, ali uz izražene brige u vezi sa resursima i podrškom u tom sistemu, kao i u vezi sa samom implementacijom inkluzivnog obrazovanja. Isti autori navode da je istraživanje koje je provedeno u svrhu evaluacije dvadesetogodišnje primjene inkluzije u Italiji pokazalo da je manje od 5%

nastavnika bilo protiv inkluzivnog obrazovanja. Prema Martinić (2017), ne postoje statistički značajne razlike u stavovima prema inkluziji u odnosu na spol i radni staž. Kranjčec Mlinarić et al. (2016) u istraživanju ukazuju na potporu nastavnika procesu inkluzije, ali uočljivo je da se oni različito nose s profesionalnim izazovima, no, inkluziju uglavnom smatraju pozitivnom i dobrom za učenike s teškoćama u razvoju i za njihove vršnjake tipičnog razvoja (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). Ipak, vidljivo je da na njihovo mišljenje utiče i vrsta poteškoće učenika, te razredi sa velikim brojem učenika, što za posljedicu ima nemogućnost posvećivanja odgovarajuće pažnje učenicima s teškoćama u njihovu radu. Navdeni autori ističu da kao najznačajnije barijere nastavnici izdvajaju: njihovu (ne)spremnost za rad sa učenicima s teškoćama, (ne)motiviranost, te needuciranost, različite vrste poteškoća učenika, premali broj stručnih saradnika, premali broj asistenata u nastavi, fizičke prepreke, te uslove u nastavnom radu. Istraživanja u Hrvatskoj pokazala su da su stavovi nastavnika relativno pozitivni (Nikčević-Milković i Jurković, 2017). U istraživanju Ljubić i Kiš-Glavaš (2003), osnovnoškolski nastavnici u odnosu na srednjoškolske nastavnike iskazuju negativnije stavove prema integraciji učenika s posebnim potrebama u redovne škole. Ovi rezultati nisu u skladu s očekivanjima zbog činjenice da je integracija više zaživjela u osnovnim školama u odnosu na srednje. Kada su stavovi nastavnika u pitanju, možemo izdvojiti tri osnovne varijable koje određuju njihovu spremnost da prihvate dijete s teškoćama u razvoju: (a) uvjerenje da bi redovne škole trebalo da obrazuju djecu s teškoćama u razvoju, (b) uvjerenje da su sposobni da podučavaju ovu djecu i (c) uvjerenje da djeca s teškoćama u razvoju mogu postati korisni članovi društva (Kobešćak, 1998). Bitno je naglasiti da njihovi stavovi u velikom dijelu, prema mišljenju mnogih, zavise od podrške, nivoa samoefikasnosti i stepena teškoća. Ove nalaze potvrđuju i podaci nekih istraživanja N. Suzića (Suzić, 2008), koje je pokazalo da su nastavnici koji imaju viši nivo uvjerenja u samoefikasnost jače opredijeljeni za inkluziju. Negativni stavovi su uglavnom prepoznati kod onih koji nisu bili dovoljno obaviješteni o učenicima s teškoćama u razvoju (Đević, 2009).

U istraživanju koje je realizovano 2010. godine, jedan od intervjuisanih nastavnika smatra da inkluzija treba da bude na dobrovoljnoj osnovi (Macura-Milovanović et al., 2010). Praksa i tendencija da se snižavaju očekivanja od učenika iz „slabije“ grupe poznati su kao „didaktičko prilagođavanje“, koje u suštini dovodi do slabijeg školskog postignuća učenika. Može se konstatovati da je promijenjen kontekst u kome će nastavnici raditi, pri čemu su njihovi

pozitivni stavovi prema tako izmijenjenom kontekstu važan činilac uspješne inkluzivne prakse, ali da, sa druge strane, istraživanja pokazuju da nastavnici smatraju kako nemaju kompetencije za inkluzivno obrazovanje, što govori o velikoj odgovornosti visokoškolskih institucija koje pripremaju buduće nastavnike za inkluzivno obrazovanje.

Neuspjeh u učenju učenika s teškoćama nije izolovan problem, već samo jedan od znakova njihove šire socijalne i emocionalne neprilagođenosti. Mogli bismo, psihološki posmatrano, reći da neuspjeh djece s teškoćama ima neku vrstu izvora u otporu nastavnika prema njima, pošto se u većini redovnih škola uspjeh ili neuspjeh tih učenika prepisuje prije nastavniku nego djetetu. Međutim, u redovnoj školi od nastavnika se očekuje da maksimalno motiviše za učenje i prosječnu i nadarenu i ometenu djecu. Većina nastavnika to najčešće nije u stanju, pa se time može objasniti pritisak velikog broja učitelja i nastavnika da se djeca sa smetnjama vrate u specijalnu školu i onda kada su njihove sposobnosti iznad zakonskog minimuma za redovno školovanje (Macura-Milovanović, Vujisić - Živković, 2011). Povećana pasivnost djeteta s teškoćama je prirodan rezultat sklopa okolnosti koje prate njegovo obrazovanje. Odgojno-obrazovni proces za djecu s teškoćama treba da bude tako organizovan da dijete kome je pomoć namijenjena ne bude obilježeno tom pomoći.

Prema izvorima koje navodi Hrnjica, Vornokova analiza uspješnosti integracionih programa pokazala je da su posebno osjetljivi sljedeći problemi: razvijanje pozitivnih stavova nastavnika prema djeci s posebnim potrebama, povećavanje stepena kompetentnosti nastavnika za rad s pojedinim kategorijama i pojedinim stepenima težine teškoće; razvijanje mreže institucija i pojedinaca za pružanje trajne medicinske, psihološke, pedagoške i socijalne pomoći školama. Ustanovljeno je da više od 50% nastavnika ima negativan stav prema integraciji slijepa, gluha i lahko mentalne insuficijentne djece u redovnu osnovnu školu, dok je obrnuta situacija u odnosu na tjelesno invalidnu djecu (Hrnjica, 1997). Rezultati jednog obimnog istraživanja stavova nastavnika redovnih osnovnih škola u Hrvatskoj pokazali su da postoje i pozitivni i negativni stavovi prema integraciji, kao i da postoje razlike u stavovima nastavnika u pogledu manje ili veće podobnosti djece s pojedinim vrstama smetnje u razvoju za pohađanje redovne škole. Nastavnici koji imaju pozitivne stavove pokazuju veće diferencijacije u mišljenjima kada je riječ o objektivnim uslovima. Najmanju odbojnost nastavnici imaju prema djeci koja imaju slušne i vizuelne smetnje.

Negativni stavovi nastavnika više su se manifestovali prema samom uključivanju djece sa teškoćama u razvoju u redovan nastavni proces nego prema samoj djeci sa teškoćama u razvoju. Integracioni program pomjera pažnju učitelja sa realizacije nastavnog programa na razvoj dječije ličnosti i sposobnosti (Hrnjica, 1997). U okviru programskih sadržaja svakog predmeta traga se za elementima koji pogoduju razvoju osjećanja samopoštovanja i sigurnosti djece s posebnim potrebama, elementima koji mogu predstavljati teškoću u savladavanju obrazovnih sadržaja i zahtijevati pružanje posebnih oblika pomoći. Program rada sa roditeljima treba da bude vođen što primjerenijim opterećenjem djeteta, u skladu sa njegovim mogućnostima, pri čemu je poseban problem – nemogućnost većine njih da pruže pomoć djetetu i školi. Ukratko, nastavnici treba da se osposobe za adaptirani način izvođenja programa, tj. za njegovu izmijenjenu metodičku osnovu. Promjene u načinu ostvarenja programa zavise od vrsta i stepena oštećenja djece i prirode predmeta. Također, treba prilagoditi način ocjenjivanja, smanjiti broj učenika u razredu, napraviti planove praćenja i evaluacije napredovanja djece, kao i potrebnih dodatnih intervencija stručnjaka u školi i izvan nje. Preporučuje se da u prvoj fazi integracionog procesa akcija bude ograničena samo na one škole u kojima postoje neophodni uslovi za uspješno školovanje djece s posebnim potrebama ili škole u kojima je moguće stvoriti takve neophodne uslove (spremnost uprave, nastavnika, učenika, roditelja, drugih institucija koje saraduju sa školom itd).

Nastavnici redovnih škola odgovaraju na pitanja koja se tiču njihovog materijalnog položaja, ali često nemaju odgovore na pitanja o djeci s posebnim potrebama i promjenama u sistemu obrazovanja. Nepovjerenje prema inkluziji 37% nastavnika specijalnih škola u Beogradu (Arsenović-Pavlović et al., 2005), u ovako opisanom društvenom trenutku, može se smatrati opravdanim. Opravdano je i njihovo uvjerenje da ishitrena inkluzija može imati za posljedicu isključivo fizičko uključivanje djece u redovan sistem školovanja, čime bi im bila nanesena velika šteta. Za ozbiljnu reformu školskog sistema nisu dovoljne samo ozbiljne namjere i planovi već i ozbiljna materijalna ulaganja.

Potrebno je znati da se negativan stav jednog broja učenika prema svojim drugovima s teškoćama ispoljava na tri načina: 1) ignorisanjem, 2) aktivnom verbalnom agresijom ispoljenom u ismijavanju i vrijeđanju ličnosti ometenog učenika i 3) pasivnom agresijom, ispoljenom u stalnim žalbama na učenike s teškoćama i zahtjeve da oni budu premješteni u neko drugo odjeljenje ili specijalnu školu.

Osnovni cilj programa za učenike koji imaju posebne potrebe zbog smetnji u razvoju ogleda se u tome da se cjelokupnim odgojno-obrazovnim radom, zdravstvenim tretmanom, psihološkim i socijalnim radom, podstakne senzomotorni i psihomotorni razvoj, emocionalni i voljni razvoj, socijalizacija, sticanje navika, a naročito navika samoposluživanja, kao i razvijanje odgovarajućih saznavnih procesa (Hrnjica, 1997). Vrijednost koncepta sveobuhvatne škole ogleda se u shvatanju da će ona pružiti kvalitetno obrazovanje svoj djeci i prevazići diskriminativne stavove sredine prema drugačijim osobama.

Multikulturološka perspektiva označava svaki odnos između i unutar dviju ili više različitih grupacija ljudi i nalaže da se pri procjeni, planiranju i izvođenju intervencija uvijek i u punoj mjeri uvažavaju osobenosti koje proističu iz manjinskog statusa ili kulturoškog porijekla (Arsenović-Pavlović, Radovanović i Jolić, 2006). Stakić (2005) smatra da do unapređivanja multikulturološke senzitivnosti i kompetencije stručnjaka dolazi upoznavanjem kulturološkog identiteta i osobenosti i unapređivanjem njihovog društvenog položaja.

3. METODOLOŠKI DIO ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja

Imajući u vidu potrebu da se o pitanjima inkluzije češće govori i da se razmjenjuju pozitivna iskustva među profesorima, bilo je interesantno ispitati kako profesori percipiraju inkluziju i upoznati se s problemima s kojima se svakodnevno susreću. Stoga je osnovni problem rada bio ispitati stavove profesora prema inkluzivnoj praksi u srednjoj školi.

Cilj istraživanja

Cilj rada je bio ukazati na značaj i ulogu stavova profesora u stvaranju pozitivnog ambijenta za unapređenje inkluzivne prakse kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju u srednjim školama, te istaći probleme s kojima se susreću profesori u funkciji njihovog prevazilaženja.

Zadaci

1. Utvrditi kako profesori percipiraju inkluziju na osnovu izraženih stavova;
2. Ispitati razlike u prihvatanju inkluzije s obzirom na spol i staž;
3. Utvrditi najčešće probleme koje percipiraju profesori u provođenju inkluzivne prakse;
4. Ispitati prijedloge profesora u smislu poboljšanja inkluzivne prakse u školama;

Hipoteze

1. Pretpostavlja se da profesori pozitivno percipiraju inkluziju u školi.
2. Ne postoje značajne razlike u prihvatanju inkluzije s obzirom na spol i staž.
3. Pretpostavlja se da postoji više značajnih problema, koje ističu profesori u primjeni inkluzije.
4. Pretpostavlja se da profesori ističu širi spektar prijedloga u cilju unapređenja kvaliteta inkluzije.

Metod

Uzorak ispitanika

Istraživanje je urađeno na prigodnom uzorku od 77 ispitanika. Populaciju su činili profesori koji rade u tri mješovite srednje škole s područja Tuzlanskoga kantona. Istraživanje je provedeno anonimno i navedeno je da će podaci biti korišteni u svrhu istraživanja. Za popunjavanje upitnika bilo je potrebno deset minuta. Spolnu strukturu je činilo 45 muškaraca ili 58,44% i 32 žene ili 41,56%.

Uzorak varijabli i instrumenti

Zavisna varijabla u ovom radu je bila percepcija inkluzije koja je operacionalizirana posredstvom stavova profesora, a mjerena je upitnikom pripremljenim u svrhu ovog istraživanja, čija je pouzdanost iznosila ($\alpha=0,807$). U ovom radu je korišten i sociodemografski upitnik. Nezavisne varijable u ovom istraživanju su spol i staž profesora.

Statističke metode

U istraživanju su korištene sljedeće statističke metode: metode deskriptivne statistike, Mann-Whitney U test, Kruskal Wallis test, Hi-kvadrat test.

4. REZULTATI

Na početku je bitno naznačiti da distribucije rezultata varijabli u istraživanju ne zadovoljavaju pretpostavku normalne distribucije pa su u skladu s tim korišteni neparametrijski statistički postupci.

Percepcija inkluzivne prakse i njeno prihvatanje

Prvi zadatak se odnosio na ispitivanje percepcije inkluzivne prakse iz ugla profesora, odnosno njenog prihvatanja u školi. Rezultati su prikazani u tabeli 1.

Tabela 1: Deskriptivni statistički parametri percepcije inkluzije

	N	Min.	Max.	MD	M	SD	Skewness	Kurtosis		
Percepcija inkluzije	77	16	42	29.00	29.63	7.641	-0.007	.274	-1.321	.541
N	77									

Nakon prikazanih deskriptivnih statističkih parametara, može se uočiti da je vrijednost medijane MD=29.00 (SD=7.641), što pokazuje da profesori imaju izražene pozitivne stavove, odnosno pokazuju pozitivne tendencije prihvatanja inkluzije. Još jedan pokazatelj u korist ovoj tvrdnji je podatak o asimetričnosti (Sk=-0,007), što ukazuje na negativnu asimetriju, te da se većina rezultata nalazi u zoni viših rezultata.

Razlike u odnos na spol i staž u prihvatanju inkluzije

Imajući u vidu da bi bilo zanimljivo ispitati razlike s obzirom na spol i staž, drugi zadatak se ticao upravo ispitivanja ovih razlika u prihvatanju inkluzije, o čemu svjedoče rezultati u tabeli 2 i 4.

Tabela 2: Spolne razlike u prihvatanju inkluzije

	Spol	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Prihvatanje inkluzije	Muški	45	41.40	1863.00
	Ženski	32	35.63	1140.00
	Ukupno	77		

Tabela 3: Testiranje značajnosti

	Prihvatanje inkluzije
Mann-Whitney U	612.000
Wilcoxon W	1140.000
Z	-1.121
P	.262
a. Grupišuća varijabla: spol	

Rezultati su pokazali da ne postoje značajne razlike u stavovima o inkluziji kada je u pitanju spol ($Z=-1.121$, $p>0,05$), što dalje ukazuje na to da i jedni i drugi pridaju značaj inkluziji u školi. Dalje su prikazane razlike u odnosu na staž u obrazovanju ispitanika, koji je razvrstan u pet kategorija.

Tabela 4: Razlike s obzirom na staž

	Stož	N	Sredina ranga
Stavovi o inkluziji	0-5	13	18.00
	6-10	14	37.29
	11-15	24	51.38
	16-20	14	31.07
	21-25	12	42.60
	Ukupno	77	

Tabela 5: Testiranje značajnosti

	Stavovi o inkluziji
Chi-Square	22.076
Df	4
P	.000
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grupišuća varijabla: staž	

Dobijeni rezultati su statistički značajni ($\chi^2=22,076$ $df=4$, $p=.000$) i impliciraju dominantnost pozitivnih odgovora u kategoriji od 11 do 15 godina i 21 do 25 godina u odnosu na druge kategorije. Dakle, navedeni podaci pokazuju da postoje značajne razlike s obzirom na staž.

Na pitanje da li u većoj mjeri prihvataju inkluziju kako im raste broj godina staža, njih 36 ili 46,75% je odgovorilo da se to upotpunosti odnosi na njih, što ukazuje na to da se sa sticanjem iskustva i radom javlja veći stepen prihvatanja.

Tabela 6: Prikaz frekvencija odgovora

Prihvatanje inkluzije			
	Observed N	Expected N	Residual
Malo	1	19.3	-18.3
Srednje	18	19.3	-1.3
Pretežno	22	19.3	2.8
Potpuno	36	19.3	16.8
Ukupno	77		

Tabela 7: Testiranje značajnosti

	Prihvatanje inkluzije
Chi-Square	32.351a
Df	3
p	.000

Nakon testiranja značajnosti prikazanih rezultata u tabeli, Hi-kvadrat test pokazuje značajnost rezultata ($\chi^2=32,35$ df=3, p=.000).

Problemi prilikom provođenja inkluzivne prakse u školi

U ovom zadatku se saznalo koji su to najčešći problemi koji opterećuju profesore u srednjoj školi kada je u pitanju inkluzija.

Tabela 8: Problemi koje ističu profesori

	Frekvencija	Procenat	Kumulativno
Otežan proces redovne nastave	21	27.3	27.3
Obimno građivo	2	2.6	29.9
Neprihvatanje od strane druge djece	12	15.6	45.5
Strah i predrasude	4	5.2	50.6
Ocjenjivanje	2	2.6	53.2
Finansijska podrška	8	10.4	63.6
Zapostavljenost druge djece	9	11.7	75.3
Uslovi	9	11.7	87.0
Dovoljno vremena za posvećivanje učenicima	3	3.9	90.9
Plan i program	7	9.1	100.0
Ukupno	77	100.0	

Naveden je veći broj problema, kako smo i pretpostavili, a najznačajniji od njih su: otežan redovni proces nastave, neprihvatanje od druge djece, zapostavljanje druge djece, uslovi rada, finansijska podrška, plan i program za djecu s teškoćama u razvoju.

Prijedlozi profesora za poboljšanje inkluzivne prakse

Ispitujući prijedloge za poboljšanje inkluzije, došlo se do sljedećih podataka, koji su prikazani u narednoj tabeli.

Tabela 9: Prijedlozi za poboljšanje

	Frekvencija	Procenat	Kumulativno
Sručno osoblje i timovi	15	19.5	19.5
Edukacija i svijest profesora	28	36.4	55.8
Opremljenost učionica i pomagala	2	2.6	58.4
Sistemska rješenje	7	9.1	67.5
Asistent u nastavi	12	15.6	83.1
Broj učenika u odjeljenju	9	11.7	94.8
Individualizirani oblici rada	2	2.6	97.4
Rano socijalno uključivane	2	2.6	100.0
Ukupno	77	100.0	

Navedeni prijedlozi se odnose na potrebu: stručnog osoblja i timova, edukacija, sistemskih rješenja, asistenata u nastavi, manjeg broja učenika u odjeljenju, primjene individualiziranog oblika rada, ranog socijalnog uključivanja, opremljenosti učionica i pomagala. Profesori smatraju da bi se rješavanjem navedenih problema podigao stepen kvaliteta rada sa djecom koja imaju teškoće.

ZAKLJUČAK

Na osnovu prikazanih rezultata može se zaključiti da je većina hipoteza potvrđena, osim druge, koja je djelimično potvrđena. Profesori u ovom istraživanju imaju pozitivne stavove, nema značajnih spolnih razlika u prihvatanju inkluzije, dok su značajne razlike pronađene s obzirom na staž profesora u korist onih sa većim radnim iskustvom. Istaknut je niz značajnih problema i prijedlozi za rješavanje iz ugla profesora. Neka od objašnjenja vezana za razloge dobijenih rezultata bi mogla ići u pravcu da se sve više shvata značaj različitosti i značaj rada sa djecom koja imaju teškoće, te bi stoga veći broj edukacija u tom segmentu svakako mogao doprinijeti pozitivnim stavovima, ali, sa druge strane, očita je i potreba za podrškom, isticanjem važnosti povjerenja u svoje vještine, prilagođenim okruženjem i zakonskom potporom. Vidljivo je da iskustvo doprinosi većem prihvatanju, dok su problemi koje percipiraju profesori i prijedlozi za njihova rješenja u skladu s pitanjima koja opterećuju odgojno-obrazovni proces danas. Intenzivniji kontakt sa učenicima koji imaju teškoće, iskustvo u radu sa njima i bolja informisanost o njihovim specifičnostima moglo bi da utiče na pozitivnije stavove nastavnika prema njima. Da bi se inkluzivno obrazovanje u potpunosti implementiralo, neophodno je da profesori imaju pozitivne stavove prema djeci koja imaju teškoće u razvoju i socijalnoj participaciji. Potrebno je poticanje pozitivnih stavova prema podučavanju u inkluzivnoj sredini, toliko različitoj od one koja se ranije smatrala normom.

Poznavanje stavova studenata prema inkluziji s kojima oni ulaze u profesionalno obrazovanje predstavlja osnovu na kojoj možemo da gradimo koncept podučavanja budućih nastavnika za inkluzivno obrazovanje. Ono što je ključno za razvoj kompetencija profesora za inkluzivno obrazovanje jeste da oni prihvate odgovornost za unapređivanje procesa učenja i učestvovanje svih učenika u nastavi. Korištenje podrške drugih aktera mogu biti vrijedni resursi u inkluzivnom obrazovanju, kao što su: stručni saradnici, roditelji, lokalna zajednica, školska uprava i drugi relevantni faktori. Volja i kontinuirano usavršavanje profesora su neophodni u radu sa djecom koja pokazuju teškoće, te podrška okruženja, kao i zakonska rješenja. Ukoliko nema podrške, koju ćemo prepoznati u izgrađenim i prihvaćenim uvjerenjima, vrijednostima, stavovima i namjerama na mikro nivou, tada je moguće da će, i u slučajevima zakonskih rješenja, proces promjena biti otežan.

Za kraj je značajno imati na umu da je uzorak u ovom istraživanju bio mali i da stoga ovaj rad ima ograničenja u dijelu generalizacije zaključaka na populaciju. Međutim, i pored navedenog, ovaj rad daje osnovu i smjer za daljnja istraživanja koja će tretirati navedenu problematiku.

LITERATURA

- Arsenović-Pavlović, A., Radovanović, V. i Jolić, Z. (2006). Stavovi i mišljenja nastavnika razredne nastave prema inkluziji i promenama u školi. Empirijska istraživanja u psihologiji, 55–61.
- Cerić, H. i Alić, A. (2005). Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja. Zenica: Hijatus.
- Dedaj, M. (2011). Inkluzivni razvoj škole, 5–6, 558–565. Bečej: Bratstvo.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. U: Ševkušić, S. (ur.). Zbornik instituta za pedagoška istraživanja, 3 (str. 367–382). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Hatibović, Ć., Hadžialagić, M. i Smailagić, V. (2008). *Djeca s posebnim potrebama*. Tuzla i Bihać: Centar za dokumentaciju i inovacije u Tuzli i Bihaću.
- Hrnjica, S. (1997). *Deca sa posebnim potrebama – Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. (2005). O inkluzivnom pokretu u Srbiji, Škola po meri deteta – između realnosti i utopije. *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, 3, 2–4.
- Jablan, B., Jolić-Marijanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju djece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Institut za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122–138.
- Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju. *Primijenjena psihologija*, 7(4), 531–548.
- Kiš-Glavaš, L. (1999). *Promjena stava učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja* (doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (2002). *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece sa posebnim potrebama*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Kranjčec Mlinarić, J. et al. (2016). Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 233–247.
- Macura-Milovanović, S., Vujisić-Živković, N. (2011). *Stavovi budućih učitelja prema inkluziji*. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Miller, B. (2005). *Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima*. Sarajevo: Alegra.
- Milojević, N. i Zavišić, V. (2011). *Inkluzivno obrazovanje = uspješan obrazovni sistem*. Pančevo: Inicijativa za inkluziju Veliki Mali.

- Nikčević-Milković, A. i Jurković, D. (2017). *Povezanost stavova o provedbi obrazovne inkluzije s nekim sociodemografskim osobinama nastavnika Ličko-senjske županije*. Nastavničke studije u Gospiću Sveučilišta u Zadru. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/924413.k._vjesnik_10.2017._1.pdf [18.09.2018].
- Nikolić, M. i Katrina-Mitrović, V. (2009). *Korak ka inkluziji obrazovanja*. Loznica: Medicinski centar „Milenko Marin“, 55(5–6), 479–491.
- Pašalić-Kreso, A. (2003). Geneza sazrijevanja ideje inkluzivnog obrazovanja. U: Pašalić-Kreso, A. (ur.). *Zbornik radova „Inkluzija u školstvu Bosne i Hercegovine: put prevazilaženja neravnopravnosti u odgoju i obrazovanju“* (str. 2-24). Sarajevo: Filozofski fakultet i TEPD.
- Stanković-Dorđević, M. (2010). Nenasilna komunikacija u službi obrazovnog procesa. *Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača*, 56(5–6), 399–411.
- Stručni tim humanitarne organizacije Duga (2003). *Priručnik za inkluzivnu nastavu*. Sarajevo: Duga.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.
- Šarenac, O. (2003). *Teorija i praksa specijalnog školstva u BiH*. Tuzla: Denfas.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Institut za pedagoška istraživanja Beograd*, LXVI, 3.

Dr Lejla Osmić
Dr Lejla Kafedžić

OBUKA AKADEMSKOG OSOBLJA ZA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE: MODEL DOBRE PRAKSE

Sažetak

Inkluzivno obrazovanje svoje utemeljenje ima u modelu ljudskih prava kojim se osigurava pravo svakog čovjeka na odgoj i obrazovanje. U pedagoškoj praksi to znači uključivanje u obrazovni sistem neovisno o spolu, jeziku, invaliditetu, nacionalnoj pripadnosti ili nekom drugom statusu. Inkluzija se realizira na svim nivoima obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog, sa ciljem pripreme mladih osoba za aktivno učešće u društvenoj zajednici. U tom smislu, nastavno osoblje se nalazi pred izazovima podrške studentima koji je trebaju, a u odnosu na njihove različite sposobnosti.

U radu će biti predstavljeni rezultati Erasmus+ projekta „Tranzicija studenata s invaliditetom od visokoškolskog obrazovanja do tržišta rada u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori“ s posebnim osvrtom na module za obuku akademskog osoblja. Moduli su korišteni kao osnova za obuku akademskog osoblja na nastavničkom fakultetu, čime je postignuta bolja informiranost, motiviranost za daljnjim usavršavanjem u ovom polju i potreba za internalizacijom principa inkluzivnosti i njegove praktične primjene. Realizirana obuka je pozitivno evaluirana. Projekat je polučio i revitalizaciju Ureda za podršku studentima (UPS!), kroz koji je i realizirana obuka. Osnovna djelatna orijentacija Ureda je usmjerena ka pomoći i podršci pri odabiru studija, osiguranju uvjeta za zadovoljavanje potreba i uživanje prava, informiranje i obrazovanje studenata, unapređenje iskustva studiranja studenata s invaliditetom, istraživačkim aktivnostima, organizaciji i realizaciji obuka za nastavno i nenastavno osoblje, sudjelovanju u donošenju i izmjenama zakonskih i podzakonskih akata u vezi s obrazovanjem, stipendiranju studenata itd. Univerzitet u Sarajevu će kroz rad Ureda, kao model dobre prakse, djelovati u smjeru izgradnje povjerenja i podrške u prostoru visokog obrazovanja dajući svojim primjerom obavezu i drugim odgovornim strukturama da ga slijede.

Ključne riječi: obuka, inkluzivno obrazovanje, akademsko osoblje, Ured za podršku studentima

Stručni rad

JEL klasifikacija: I23, I29

Dr Lejla Osmić
Dr Lejla Kafedžić

ACADEMIC STAFF TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION: MODEL OF GOOD PRACTICE

Abstract

The foundation of inclusive education is to be found in the human rights model which ensures the right of every human being to upbringing and education. In pedagogical practice, this means inclusion in the education system regardless of gender, language, disability, nationality, or other status. Inclusion is implemented on all education levels, from pre-primary to tertiary, with the aim of preparing young persons for active participation in the community. In that vein, teaching staff faces challenges in supporting students of different capabilities.

This paper will present the results of Erasmus+ project entitled “Transition of Students with Disabilities from Tertiary Education to Labour Market in Serbia, Bosnia and Herzegovina, and Montenegro”, with a focus on academic staff training modules. The modules have been used as a basis for training of teacher faculty academic staff which resulted in better awareness, motivation for further development in this area, and the need for internalisation of the principle of inclusivity and its practical application. The conducted training has been positively evaluated. The Project also yielded revitalisation of the Office for Student Support (UPS!) through which this training has been realised. The main focus of the Office is on providing help and support during selection of study programme, ensuring conditions for fulfilment of needs and rights, informing and education of students, improvement of study experience of students with disabilities, research activities, organisation and realisation of training for teaching and non-teaching staff, participation in the adoption and amendment of laws and bylaws related to education, providing student scholarships, etc. Through the work of the Office as a model of good practice, the University of Sarajevo will act towards development of trust and support in the area of higher education, and thereby serve as a role model to other responsible structures to follow its example.

Keywords: training, inclusive education, academic staff, Office for Student Support

Professional paper

JEL classification: I23, I29

UVOD

Obrazovanje je osnovno ljudsko pravo, garantirano ustavom jedne zemlje, ali i brojnim nacionalnim zakonima i međunarodnim dokumentima. Obrazovanje može biti formalno, neformalno i informalno. Ranije se smatralo da (formalno) obrazovanje pripada isključivo djeci i mladima. Međutim, razvoj koncepta obrazovanja odraslih bitno je uticao na formiranje koncepta cjeloživotnog obrazovanja. Koncept je bio promoviran posredstvom UNESCO-a početkom sedamdesetih godina, da bi od 1996. godine termin cjeloživotno učenje prevladao nad terminom cjeloživotno obrazovanje, jer je zaključeno da treba preći od obrazovanja do učenja kao krajnjeg cilja obrazovne reforme (Pastuović, 2008). Cjeloživotno učenje osigurava zajednicu koja uči orijentiranu na stvaranje i primjenu znanja, vještina i stavova. Ono podrazumijeva sklop formalnog, neformalnog i informalnog učenja kako bi se stekle mogućnosti za stalno unapređenje kvalitete života. Važno za cjeloživotno učenje jeste fleksibilnost u vremenu, prostoru, načinima učenja i slično, što uključuje i iskustveno učenje. Dakle, cjeloživotno učenje omogućava pojedincima da grade svoj lični i profesionalni razvoj tokom cijelog života, te tako doprinose razvoju društva. U skladu s tim, važno je naglasiti da obrazovanje nikada nije potrošnja već ulaganje u pojedinca i društvo. Obrazovanje u značajnoj mjeri utiče na društveni status pojedinca, društvene grupe, jer otvara mogućnosti za obavljanje različitih društvenih uloga, ali i čini pojedinca zapošljivijim. Nivo obrazovanja značajno utiče na mogućnost pronalaska željenog posla, u vezi je sa socijalnom pokretljivošću pojedinca, te smanjuje rizik od siromaštva. Rezultati istraživanja pokazuju da je povećanje stope pismenosti povezano sa smanjenjem broja ljudi koji žive u siromaštvu, naročito među mladim ljudima (Vilić, 2014). Kroz navedeno, jasna je važnost obrazovanja za cijeli život za svakog pojedinca jedne zemlje. S tim u vezi, izuzetno je važno osigurati obrazovanje za sve i na visokoškolskim ustanovama, te time poštivanje i ostvarivanje osnovnih ljudskih prava. Međutim, nije dovoljno učiniti to samo na deklarativnoj osnovi, već poduzeti odgovarajuće akcije u praksi kako bi inkluzivno obrazovanje bilo implementirano i na visokoškolskom nivou. Mnogo je pretpostavki koje treba osigurati u tom smislu, ali pripremljen i osposobljen nastavni i saradnički kadar je od neprocjenjive važnosti. Akademsko osoblje je, po prirodi svoga posla, spremno za cjeloživotno učenje. Ta spoznaja i činjenica da obrazovanje na tercijarnom nivou nije (više) privilegija rijetkih, već prostor za lični i profesionalni razvoj svih zainteresiranih subjekata/ studenata, ponukala je grupu stručnjaka na osmišljavanje i nuđenje

ciklusa predavanja za nastavnike i saradnike na fakultetima kako bi valjano odgovorili na izazove prakse i nastavničkog poziva u suvremenom svijetu.

Inkluzivno obrazovanje: temeljne pretpostavke

Inkluzivno obrazovanje svoje utemeljenje ima u modelu ljudskih prava koja po rođenju pripadaju svakom čovjeku bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeroispovijest, invaliditet, nacionalno ili društveno porijeklo, imovinu, rođenje ili drugi status (Opća deklaracija UN-a o pravima čovjeka, 1948, Evropska konvencija o ljudskim pravima, 1953, Konvencija UN-a o pravima djeteta, 1989). Ljudska prava su neotuđiva, nedjeljiva te, u skladu s tim, univerzalna za sva ljudska bića neovisno o njihovim osobinama. Njima se osigurava dignitet i jednakost.

Pravo na obrazovanje je jedno od temeljnih ljudskih prava te shodno tome govorimo o stvaranju jednakih mogućnosti za njegovo uživanje. U kontekstu visokoškolskog obrazovanja, pitanje jednakih mogućnosti promatra se u okviru socijalne dimenzije obrazovanja definirane dokumentima Bolonjskog procesa. Njome se osiguravaju jednake mogućnosti pri upisu studija, za vrijeme njegovog trajanja, te pri završetku studija, s posebnim naglaskom na studente iz marginaliziranih skupina (Kafedžić et al., 2018). Visokoškolske institucije imaju važnu ulogu u smanjivanju društvenih nejednakosti tako što potiču veće uključivanje studenata iz diskriminiranih socijalnih skupina, te otklanjaju prepreke za upis i završetak studija (Kafedžić et al., 2018, prema Korkut i Martinac Dorčić, 2014). To podrazumijeva i spremnost visokoškolskih institucija da taj proces i podrže, odnosno mora postojati cijeli sistem podrške inkluzivnom obrazovanju. On obuhvata kako određenu infrastrukturu tako i osposobljenost nastavnog osoblja za rad u inkluzivnom okruženju ali i u njegovom promoviranju.

Posebnu pažnju u provedbi inkluzivnog obrazovanja valja posvetiti specifičnoj i nerijetko marginaliziranoj, skupini studenata s invaliditetom. Jedan od značajnijih projekata Univerziteta u Sarajevu, koji se bavio navedenom problematikom, a ishodi osigurali i samoodrživost, jeste Erasmus+ projekat *Tranzicija studenata s invaliditetom od visokoškolskog obrazovanja do tržišta rada u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori*.

O projektu Erasmus+ *Tranzicija studenata s invaliditetom od visokoškolskog*

obrazovanja do tržišta rada u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori

Projekat *Tranzicija studenata s invaliditetom od visokog obrazovanja do tržišta rada u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori* (nadalje: Trans2Work) jedan je od značajnih Erasmus+ projekata usmjerenih na unapređenje visokoškolskog obrazovanja temeljem suvremenih kretanja i obrazovnih politika Evropske unije u području inkluzivnog obrazovanja. Naime, ono što ovaj projekat čini specifičnim jeste orijentacija na povezivanje visokoškolskih ustanova s tržištem rada, odnosno na unapređenje kvalitete i relevantnosti procesa tranzicije studenata s invaliditetom od visokoškolskog obrazovanja do posla. Njegova svrha je tako operacionalizirana kroz četiri cilja (pogledati više na: www.trans2work.eu), a ističemo samo najrelevantniji za potrebe ovog rada: pripremiti i unaprijediti visokoškolske ustanove u pružanju podrške studentima s invaliditetom u procesu tranzicije od visokoškolske ustanove do tržišta rada praćenjem standarda i politika EU.

Priprema i unapređenje visokoškolskih ustanova se ovdje razumijeva višestruko i u tom smislu obuhvata stvaranje materijalnih pretpostavki za uključivanje studenata različitih obrazovnih potreba, obuku akademskog osoblja za inkluzivno obrazovanje, informiranje i senzibilizaciju studenata, kako tipičnih tako i onih s invaliditetom, za izazove inkluzivnog obrazovanja te povezivanje s tržištem rada.

Projekat je realiziran kroz različite faze u devet radnih paketa u periodu od 15. oktobra 2015. godine do 14. oktobra 2018. godine. U kontekstu razumijevanja planiranja i realiziranja specifičnih projektnih aktivnosti, važno je napomenuti da je prva faza projekta obuhvatala analizu zakonske regulative u odnosu na prava osoba s invaliditetom te analizu potreba studenata, akademskog osoblja i poslodavaca spram procesa tranzicije studenata od visokoškolske ustanove do tržišta rada. Analizom zakona utvrđeno je da postoje zakonske pretpostavke za ostvarivanje prava na obrazovanje osoba s invaliditetom u BiH, ali je njihova potpuna realizacija otežana kompleksnim državnim uređenjem i cjelokupnom socioekonomskom situacijom u državi, što se ogleda u visokoj stopi nezaposlenosti, malim ulaganjima u obrazovanje općenito, neusklađenosti obrazovnog sistema i tržišta rada (Hodžić et al., 2017, str. 155). Kada govorimo o analizi potreba, rezultati istraživanja su ukazali na postojanje objektivnih i subjektivnih prepreka u procesu tranzicije studenata s invaliditetom od visokoškolske institucije do tržišta rada te da navedeni proces zahtijeva promjene kako institucionalnoga karaktera tako i

promjene društvene svijesti o mogućnostima osoba s invaliditetom (Hodžić et al., 2017, str. 157).

Tragom zakonskih pretpostavki za ostvarivanje prava na obrazovanje u Bosni i Hercegovini i utvrđene analize potreba studenata, a u kontekstu pripreme i unapređenja visokoškolskih ustanova za podršku i realizaciju inkluzivnog obrazovanja, Trans2Work projekat je iznjedrio brojne i značajne ishode. Za potrebe ovog rada izdvajamo obuku akademskog osoblja te revitalizaciju Ureda za podršku studentima (UPS!).

Obuka akademskog osoblja za inkluzivno obrazovanje

Visokoškolska nastava bi trebala biti kvalitetna za sve. U tom smislu, nastavno osoblje treba biti upoznato s neophodnošću prilagodbe i osposobljeno za prilagodbu strategija podučavanja i učenja potrebama studenata. Odnosno, nastavno osoblje treba biti u mogućnosti: propitati potrebe studenata; argumentirati prednosti i izazove u primjeni oblika i metoda nastavnog rada; primijeniti različite načine realizacije nastavnog sadržaja; omogućiti više različitih načina uključivanja studenata u nastavnom procesu, te kreirati materijale za učenje temeljene na individualiziranom pristupu studentima (Kafedžić et al., 2018).

Jasno je da nastavnici stoje pred izazovima planiranja, organizacije i realizacije nastavnog procesa, što u kontekstu inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva razvoj (dodatnih) kompetencija s obzirom na to da rade sa različitom skupinom polaznika. Kafedžić (2015, prema Evropska agencija, 2012) ističe profil inkluzivnog nastavnika, koji uključuje četiri područja kompetencija, odnosno četiri osnovne vrijednosti koje se odnose na nastavu i učenje kao osnovu za rad svih nastavnika u inkluzivnom odgoju i obrazovanju: 1) vrednovanje različitosti svih učenika/studenata; 2) pružanje podrške svim učenicima/studentima; 3) rad s drugima i 4) kontinuirani profesionalni razvoj. Dakle, sasvim je jasno da posjedovanje određenih saznanja o inkluzivnom obrazovanju i njegovim temeljnim principima predstavlja samo prvi korak u njegovoj implementaciji. Biti kompetentan znači posjedovati dostupne ili naučene kognitivne vještine i sposobnosti koje se upotrebljavaju za uspješno i odgovorno rješavanje određenih problema i s time povezanih motivacijskih, voljnih i socijalnih spremnosti i sposobnosti za rješavanje problema u nepredviđenim situacijama (Weinert, 2001). Kompetencija tako ne označava samo ishod obrazovanja već i sam

proces i tendenciju ka njegovom kontinuitetu.

Prepoznavši potrebu za sticanjem znanja i razvojem kompetencija u oblasti inkluzivnog obrazovanja, na Filozofskom fakultetu u Sarajevu realizirana je obuka akademskog osoblja. Obuka se realizirala pod okriljem projekta Trans2Work i predstavljala je svojevrsno pilotiranje modula za obuku nastavnika za inkluzivno obrazovanje na visokoškolskim institucijama, a obuhvatila je ukupno 17 nastavnika Filozofskog fakulteta. Učesnici obuke su se prijavili samoinicijativno prepoznavši vlastitu potrebu za sticanjem elementarnih znanja iz područja inkluzivnog obrazovanja.

Teme realizirane u okviru dvanaestosatne obuke su:

- Nastavnik u susretu sa socijalnom isključenošću – inkluzivno obrazovanje
- Temeljna polazišta inkluzivnog obrazovanja
- Učenje o različitostima – stereotipi, predrasude i identitet
- Univerzalni dizajn za učenje – kreiranje zajednice koja uči
- Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije za rad u heterogenim grupama
- Studenti s invaliditetom u akademskoj zajednici

Sadržaji navedenih tema ponudili su osnovne informacije o značenju inkluzije, inkluzivnog obrazovanja i konteksta u kojem se ono danas realizira te ulozi nastavnika u susretu sa drugim i drugačijim. Obuka je, pored informativnih učinaka, imala i snažnu vrijednost u odnosu na stavove i uvjerenja samih polaznika te je u tom smislu važan iskorak u promociji principa inkluzivnog obrazovanja na tercijarnom nivou.

Značaj obuke nastavnika visokoškolskih institucija je višestruk. On se ogleda najprije na individualnom nivou unapređenja vlastitih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju, za djelovanje u razrednom mikroprostoru sa studentima različitog porijekla, pripadnosti, različitih sposobnosti i dr. Sa druge strane, internalizirane inkluzivne vrijednosti, njihova promocija te djelovanje u pravcu razumijevanja i međusobnog uvažavanja direktno i indirektno utiče na studente (i) buduće nastavnike, koji su i sami aktivni sudionici plu-

ralizma kultura i kulturalnog pluralizma. S obzirom na pripadajuću društvenu ulogu svakog pojedinca, a posebno nastavnika, obrazovanje mora biti usmjereno na sticanje kompetencija za provedbu inkluzivnog obrazovanja.

Učesnici obuke su istakli zadovoljstvo kako procesom tako i njegovim ishodima.

Navodimo neke od izjava polaznika:

„Nisam razumjela pojam inkluzije na ovaj način. Najčešće sam ju vezala za osobe s teškoćama u razvoju.“

(učesnica obuke)

„Obuka akademskog osoblja za provedbu inkluzivnog obrazovanja bi trebala biti kontinuirana. Meni su ova saznanja od velike koristi za budući rad sa studentima općenito.“

(učesnica obuke)

„Nastavnicima je potrebna i institucionalna podrška u radu sa studentima s invaliditetom.“

(učesnica obuke)

Navedene izjave nastavnika Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu ukazuju na potrebu za intenzivnim promišljanjem i realizacijom sadržaja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Visokoškolske institucije, naročito nastavnički fakulteti, na kojima se odvija inicijalno obrazovanje budućih nastavnika, moraju biti mjesta uvažavanja i promocije ljudskih prava a inkluzivno obrazovanje razumijevati kao sastavni dio pedagoške stvarnosti u najširem smislu. Značajnu podršku tome pružat će Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu.

Revitalizacija Ureda za podršku studentima (UPS!)

Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu (UPS!) prvobitno je nastao kao rezultat Tempus projekta iz 2012. godine *Jednake mogućnosti za studente s posebnim potrebama u visokom obrazovanju* (EQOPP), koji je za cilj imao poboljšanje pristupa, ostvarivanje potreba i prava i unapređenje savladavanja gradiva studenata s posebnim obrazovnim potrebama na svim

javnim univerzitetima u BiH. Ured je djelovao prvenstveno kao podrška studentima s invaliditetom pružajući usluge i pomoć tokom studija.

Implementacijom aktivnosti Erasmus+ projekta *Tranzicija studenata od visokog obrazovanja do tržišta rada u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori (2015–2018)*, Ured je revitaliziran. Naime, Ured je, kao podorganizaciona jedinica Univerziteta, dislociran s Filozofskog fakulteta u zasebnu i neovisnu kancelariju u prostorijama Kampusa Univerziteta u Sarajevu, a njegova infrastruktura je dopunjena suvremenom asistivnom tehnologijom, koja odgovara različitim potrebama studenata.

Prateći suvremene trendove povezivanja visokoškolskog obrazovanja i tržišta rada te općenito usklađivanja obrazovanja s potrebama društva, Ured danas osigurava pomoć i podršku studentima u različitim oblastima, čime je njegov dijapazon djelovanja znatno širi nego je prvobitno bio. Osnovna djelatna orijentacija Ureda je usmjerena ka pomoći i podršci pri odabiru studija, unapređenju pristupa obrazovanju, osiguranju uvjeta za zadovoljavanje potreba i uživanje prava, psihološku pomoć, informiranje i obrazovanje studenata, poboljšanju iskustva studiranja studenata s invaliditetom, istraživačkim aktivnostima, organizaciji i realizaciji obuka za nastavno i nenastavno osoblje, učešću u donošenju i izmjenama zakonskih i podzakonskih akata u vezi sa obrazovanjem, stipendiranjem studenata itd.

Cilj je i da se usklade potrebe i potencijali pojedinaca s potrebama na tržištu rada radi povećanja zapošljivosti. U interakciji partnera stvaraju se uvjeti za cjeloživotno učenje, razvoj karijere, profesionalnu i teritorijalnu mobilnost. Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu tako djeluje u smjeru izgradnje povjerenja i podrške u prostoru visokog obrazovanja dajući svojim primjerom obavezu i drugim odgovornim strukturama da slijede isti primjer.

Umjesto zaključka

Usvajanje znanja, ovladavanje vještinama i promoviranje uvjerenja najbolje se može ostvariti kroz obrazovni proces, koji nije isključivo institucionalan i formalan, već nudi brojne perspektive i kroz neformalno i informalno učenje, čime se postiže cjeloživotno učenje i razvoj. Razvojem kompetencija može se ostvariti holistički lični i profesionalni razvoj pojedinca, što jeste važno u suvremenom društvu. Na taj način, ljudi predstavljaju značajan resurs i osnovu za razvoj društva. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva stvaranje jednakih mogućnosti za ostvarivanje prava na obrazovanje kao temeljnog ljudskog prava, a provodi se na svim nivoima obrazovanja, od predškolskog do visokoškolskog. Budući da nastavnik ima nezamjenjivu ulogu u realizaciji nastavnog procesa, odgovornost spram postavljenih društvenih ciljeva, u svjetlu ljudskih prava, sasvim je jasno da se nastavnici nalaze pred brojnim izazovima profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja.

Kada govorimo o nastavnicima visokoškolskih institucija na kojima se obrazuju budući nastavnici, izazovi su još kompleksniji a proces značajniji. Sa jedne strane, i sami se susreću sa studentima različitog porijekla i pripadnosti, različitih sposobnosti i uvjerenja, što uvjetuje dinamiku nastavnog rada i zahtijeva pristup temeljen na principima inkluzivnog obrazovanja. Sa druge strane, dobrim dijelom snose odgovornost i za osposobljenost budućih nastavnika za djelovanje u inkluzivnom okruženju. Stoga možemo reći da je obuka akademskog osoblja za inkluzivno obrazovanje od posebnog značaja, naročito na nastavničkim fakultetima. Realizirana obuka je otvorila mogućnosti za isticanjem važnosti implementacije inkluzivnog obrazovanja na visokoškolskim ustanovama, za kreiranjem okruženja koje ima karakteristike univerzalnog dizajna, te postavila osnovu za daljnje obuke u ovom području. Osiguran je temelj za promišljanje nastavnika i saradnika na visokoškolskim ustanovama o različitostima studenata, koje ne smiju biti prepreke za ostvarivanje prava na obrazovanje. Posebno je značajno što obučeni nastavnici i saradnici mogu modelirati načine rada i odnosa u nastavnom procesu, što ima dugoročan uticaj, jer njihovi studenti mogu isto primijeniti u svom budućem nastavničkom radu. Teorija zagovara, a praksa potvrđuje važnost međuljudskog odnosa za kvalitetan odgoj i obrazovanje, jer bez toga djeca izuzetno teško razvijaju znanje i vještine i primaju odgojne poruke. Međuljudski odnos se ostvaruje kroz komunikaciju, a komunikacija je temelj

za interakciju, koja podrazumijeva međuticaj i usavršavanje ličnosti svih uključenih aktera u ovo djelovanje. Stoga, cjeloživotno obrazovanje mora biti osnova za usavršavanje nastavnika na svim nivoima obrazovanja, ali i putokaz za one koji uče.

LITERATURA

- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Hodžić, L., Kafedžić, L., Zukić, M., Šušnjara, S. i Bjelan - Guska, S. (2017). Studenti s invaliditetom i tržište rada u Bosni i Hercegovini: stanje i potrebe. *Radovi, knjiga XX*, 147–160. Sarajevo: Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Kafedžić, L. (2015). Stručno usavršavanje nastavnika za odgojno-obrazovni rad u inkluzivnim odjeljenjima. U: *Unapređenje obrazovnog sistema u oblasti primjene inkluzivnih principa podučavanja*. (str. 9–20). Sarajevo: Save the Children.
- Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 253–267. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29568>
- Ujedinjeni narodi (1948). *Opća deklaracija UN-a o pravima čovjeka*. Dostupno na: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/src1.pdf
- Ujedinjeni narodi (1989). Konvencija UN-a o pravima djeteta. Dostupno na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Vijeće Evrope (1953). *Evropska konvencija o ljudskim pravima*. Dostupno na: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_BOS.pdf
- Vilić, D. (2014). Uloga znanja i obrazovanja u savremenom društvu. *Politeia*, 4(8), 389–404. Dostupno na: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2232-9641/2014/2232-96411408390V.pdf>
- Weinert, F. E. (2001). A concept of Competence: A conceptual Clarification. In: Rychen, U. D. S., Salganik, L.H. (Eds). *Defining and selecting key competences*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Mr Бранка Попић

УНАПРЕЂЕЊЕ СИСТЕМА КОНТИНУИРАНОГ ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА У БОСНИ И ХЕРЦЕГОВИНИ

Сажетак

Босна и Херцеговина (БиХ) је још увијек земља у транзицији, оптерећена унапређењима различитих процеса, многобројним реформама а, самим тим, и унапређењем образовања. Теоријски гледано, нити један образовни систем не може да напредује без паралелног напретка наставничке професије. Поимајући све као неодвојиву цјелину апсолутних потреба за унапређењем и прилагођавањем новим образовним трендовима, сваки дио те цјелине, почевши од иницијалног образовања, преко уласка у саму наставничку професију, систем менторства, систем напредовања, систем награђивања, систем континуираног стручног усавршавања и професионалног развоја мора да иде узлазном путањом да би васпитно-образовна установа и њени наставници били конкурентне у предавачком смислу, не више ни у трансмисији знања, већ у смислу да науче своје ученике како да уче, гдје да пронађу информације те како да усвојено знање искористе у свакодневним ситуацијама као потпуно спремна бића за 21. вијек.

Настојећи пратити образовне европске трендове, крајње је вријеме да се системски утврде стварне потребе наставника за континуираним професионалним развојем. Образовне власти у БиХ настоје доћи до могућих рјешења, међутим, све те активности иду веома споро, некоординисано и несинхронизовано. Образовне реформе се наставницима намећу убрзано, без евалуација и без ревидирања. Такође, и наставници су ти који требају пружити већу заинтересованост и већу самосталност у овом процесу како би укључили и развили властите вјештине и компетенције за цјеложивотно учење и сарадњу са колегама. Традиционално усавршавање треба прилагодити долазећим образовним потребама и промјенама.

Анализирајући истраживања на ову тему у земљама Европе, региона и оног што је урађено у БиХ, може се закључити да побољшање ове области треба да се препозна као стратешки приоритет за унапређење васпитно-образовних процеса, образовних система али и за унапређење социјалног и економског развоја наше земље.

Кључне ријечи: унапређење, континуирани професионални развој, наставници, истраживања, стратешки циљеви

Стручни рад

JEL класификација: I20, I21

Mr Branka Popić

IMPROVEMENT OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM FOR TEACHERS IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Abstract

Bosnia and Herzegovina remains a country in transition, burdened with improvements of various processes, multiple reforms and thus, with improvement of education as well. In theory, an education system cannot be improved without a parallel improvement of teacher's profession. Observing all of this as an inseparable whole of absolute needs for improvement and adjustment to the new education trends, each part of that whole - starting from initial education, through entry into teaching profession, mentorship system, advancement system, reward system, continual professional development system - has to be on an upward trajectory. This is necessary for an education institution and its teachers to compete, not in teaching or even in transfer of knowledge, but in teaching their students how to learn, where to find information, and how to apply their knowledge in everyday situations, being fully prepared for the 21st century... In an effort to follow European education trends, it is time to systemically define the real needs of teachers for continuous professional development. Education authorities in BiH are striving to find possible solutions; however, all those activities are unfolding very slowly, in an uncoordinated and unsynchronized manner. Education reforms are imposed on teachers fast, without evaluation or revision. Teachers should also express greater interest and greater independence in this process, in order to engage and develop their own skills and competencies for life-long learning and co-operation with colleagues. Traditional professional development should be adjusted to forthcoming education needs and changes.

While analysing research on this topic in European countries, and in the region, and on what has been done in BiH, it can be concluded that enhancement within this field should be recognised as a strategic priority

for improvement of processes of upbringing and education, education systems, as well as for improvement of social and economic development of our country.

Key words: improvement, continuous professional development, teachers, research strategic objectives

Professional paper

JEL classification: I20, I21

Напомена:

1. *Изрази који су написани само у једном граматичком роду односе се подједнако на женски и мушки род.*
2. *Термин наставник је коришћен као јединствен термин за васпитаче, професоре разредне наставе, професоре предметне наставе и стручне сараднике.*



Сваки наставник посједује моћ да има своје властито позориште, властиту позорницу и мноштво улога, епизода, понављања. Неке од тих улога су главне улоге, неке споредне а неке и цјеложивотне...

Као наставнику, чини ми се да су веома добре и улоге статиста, те споредних улога када управо његови глумци преузимају апсолутну иницијативу у редовним представама на свакодневном репертоару. Осим свега наведеног и набројаног, наставник има улоге и режисера и сценаристе, па чак и костимографа... Од свих наставничких улога зависи да ли ће и његови глумци добити животни аплауз 21. вијека.

УВОД

Један од основних принципа и задатака образовних система у Босни и Херцеговини је праћење образовних трендова, унапређење образовања у сваком смислу и, у том циљу, осигурање система бржег и ефикаснијег ширења метода подучавања.

Друштво које жели бити успјешно мора својим члановима обезбиједити одговарајуће услове за континуирано учење и развој.

Професионални развој наставника и стручно усавршавање морају бити законом уређени, планирани, доступни и садржајем у складу савременом и потребама појединаца и васпитно-образовног система да би имали позитивне ефекте у наставној пракси и утицали на унапређење и подизање квалитета васпитања и образовања.

У свијету не постоји општи консензус о томе како се требају подучавати и обучавати наставници. Европски стручњаци из ове области сматрају да је неопходан помак у друштвеној традицији који се, према многим ауторима, описује као култура, вриједност и пракса наставника, и све то је управо оно што се односи на нови „професионализам”. Тај правац даје нове услове и професионални простор наставницима, који могу да преузму одговорност за свој професионални живот. Карактеристике новог наставничког професионализма су: инклузивно чланство, јавни етички кодекс праксе, колегијална сарадничка активистичка оријентација, флексибилан и прогресиван одговор на промјену, активна политика, усмјереност на истраживање и изградњу знања.

Колегијална сарадња је један од основних принципа модерног професионализма. Теоретичари који анализирају област професионалног развоја наставника сматрају да је колегијална сарадња управо актуелна због тога што укључује заједничко доношење одлука, сви учесници су ученици у овом процесу, а исход побољшања је професионални дијалог. Сарадња са колегама појачава практичну оријентацију ка расправи и рјешењима о образовним питањима и проблемима. Управо наведеним принципима требали

би се водити стратешки циљеви у планирању праћења и унапређења Континуираног професионалног развоја наставника (у даљњем тексту: КПР).

Према досадашњим истраживањима, појам професионалног развоја наставника мијења се управо у односу на вањске притиске, јавне дебате и развој на подручју васпитања и образовања. То је процес у коме наставник мијења и побољшава своју наставну праксу, свој напредак, који ће ићи у смјеру побољшања али, у великом постотку, гради и простор за своју независност. Професионални развој наставника требамо сматрати неодвојивом цјелином у процесу било какве промјене/унапређења у образовним системима.

На наставнике треба гледати као на професионалце, који би као такви требали бити иницијатори сопственог процеса учења и професионализације. Закључак је, дакле, да наставници данас не треба да функционишу само у једној заједници или организацији. Они су дио вишеструких радних окружења у којима више орагнизација има кључну улогу. Синдикати, школе, наставнички активни, професионална удружења, додатне организације за подршку, неформалне мреже, образовни портали, друштвене мреже, организације за спорт и забаву, образовне платформе, сва ова тијела чине окружење наставника. У том смислу, учење наставника захтијева интегрисани приступ за побољшање професионалног окружења на вишеструким орагнизацијским нивоима.

Модел за унапређење система континуираног професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника у БиХ (у даљњем тексту: Модел) је преглед информација које се требају ширити и допуњавати, али, у исто вријеме, треба бити и подршка образовним системима у намјери да унаприједи КПР. Добијени материјал је подршка и наставнику и школској заједници, подршка новозапосленим наставницима да се суоче са новим изазовима тако што ће побољшати своје вјештине и компетенције. Савремено друштво од сваког појединца управо тражи да свакодневно побољшава своје вјештине и компетенције, те усавршава и унапређује своја знања. Само таквим дјеловањем наставник може да прихвати нове образовне реформе и подучавање ученика за 21. вијек.

Главни циљ Модела је да подстакне васпитаче, наставнике и стручне сараднике на преузимање одговорности за индивидуални професионални развој. Радна група коју су чинили представници Агенције за предшколско, основно и средње образовање (у даљњем тексту: АПОСО) и представници образовних власти, је израђеним материјалом настојала пружити подршку, те помоћи заинтересованим странама у образовању да подигну ниво свијести свих учесника васпитно-образовног процеса о важности КПР-а. Глобални циљ укупног процеса је био побољшати квалитет образовања у Босни и Херцеговини унапређењем система професионалног развоја.

Постојеће системе професионалног развоја треба даље побољшавати али и ревидирати како би се задовољиле потребе наставника и како би им се помогло да одговоре изазовима савременог васпитања и образовања. Улагање у професионални развој и изградња адекватних система подршке заснованих на стандардима, истраживању, теоријама учења код одраслих и на доброј пракси остаје један од највећих приоритета образовних система не само у нашој земљи него и шире.

Без образованог наставника, његових способности и вјештина, оспособљености, мотивације, креативности и проширених индивидуалних и професионалних функција не могу се развијати васпитно-образовне установе, унапређивати процес евалуације нити „произвести“ компетентан ученик.

Овај материјал ће бити коришћен у сврху унапређења система професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника у Босни и Херцеговини. Такође, ова анализа треба да буде значајна за развој политика заснованих на подацима, јер тек на основу прегледа/ дијагнозе стања можемо пружити одређене препоруке за унапређење овог процеса. Трендови се убрзано мијењају и због тога је неопходно постепено али и континуирано анализирање тренутног стања.

1. УНАПРЕЂЕЊЕ КПР-А У ЕВРОПИ

Улагање у наставнике је изузетно важно, као што је наглашено у Закључцима Савјета Европе у вези са ефикасним образовањем наставника у мају 2014. године. Министри су се сложили да државе чланице треба да побољшају квалитет наставничке професије и учине је атрактивнијом и угледнијом. То значи да морају пажљиво да бирају и запошљавају наставнике, да им обезбиједје ефикасно образовање, да их задрже у професији, да им пруже рану подршку у каријери и да им нуде редовне прилике да обнављају своје вјештине и компетенције, укључујући и оне које су засноване на новим технологијама.

Унапређење наставничке професије је у великом замаху и многе анализе комбинују квалитативне податке прикупљене путем Eurydice мреже¹ са опширним квантитативним подацима сакупљеним путем Међународног истраживања наставе и учења OECD-а (Организација за економску сарадњу и развој) и подацима Eurostata (Статистички биро Европске заједнице). Све ово омогућава уочавање трендова и образаца те тако даје подлогу за промишљања о ефикасности образовних стратегија. Активности мреже уклопљене су у контекст Стратегије Европа 2020.

Подаци из истраживања TALIS² (Међународно истраживање учења и наставе) прикупљени су у складу са Међународном стандардном класификацијом образовања из 1997. године (ISCED, 1997), док су подаци Eurostata/UOE и Eurydice-а прикупљени на основу ISCED-а (International Standard Classification of Education) 2011. године. Садржај истраживања TALIS 2013 је квантитативан и даје основу за секундарну анализу, фокусирајући се на главне теме од интереса. TALIS је настојао да побољша разумијевање перцепција, ставова и мишљења наставника према подскупу фактора, па су тим циљем наставници и директори школа испитани путем упитника. Привилегију уласка у ово истраживање имале су и неке земље региона: Словенија, Србија и Хрватска. Нажалост, Босна и Херцеговина није учествовала у овом

¹ Eurydice - јединствен извор података о образовању у Европи,
Доступно на: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/all_publications_en.php

² The OECD Teaching and Learning International Survey, Доступно на: <http://www.oecd.org/>

истраживању. Истичемо нажалост јер смо имали прилику добити много података који се могу искористити у секундарним анализама као веома значајни стратешки документи за унапређење образовних политика и образовних система када је у питању КПП наставника.

У међународном истраживању наставничког задовољства и перцепција у истраживању TALIS 2013, 90,2% наставника у ЕУ изјавило је да су задовољни својим послом, а 90,1% својом школским окружењем. Међутим, само 18,4% наставника сматра да се њихова професија цијени у друштву. Земље са најнижим процентом наставника који вјерују да се њихова професија оцјењује позитивно су Шпанија (8,5%), Француска (4,9%), Хрватска (9,6%), Словачка (4%) и Шведска (5%). Упркос њиховој перцепцији да их друштво не цијени високо, већина наставника у тим земљама је веома задовољна својим послом и школом. Потврђује се да је квалитет образовања и обуке веома важан. Према овим подацима то је један од четири стратешка циља унапређења образовања. Треба омогућити инвестирање у људске ресурсе и на тај начин постизати успјех. Како је наглашено у Саопштењу Европске комисије, ти изазови представљају прилику да се предузме „обнављање вјештина у професији” и да се помогне васпитно-образовним установама да се прилагоде савременом свијету. Према извјештајима Европске комисије, свака држава чланица и земље које настоје да се придруже ЕУ по овој основи треба да:

- обнове процес „регрутације” и селекције, као и стратегије задржавања наставника;
- иницијално образовање наставника треба да постане ефикасније, треба ојачати улоге увођења у посао и менторства;
- професионални развој треба да се усмјери ка флексибилнијим, индивидуализованим облицима сарадње и да се повеже са наставничким могућностима напредовања у каријери и школским развојним плановима.

У 2014. години, Савјет Европске уније нагласио је и то да је образовање наставника само један аспект вишег политичког циља да та професија постане атрактивнија и квалитетнија, уз одговарајуће политике за запошљавање и задржавање наставника, ефикасно иницијално

образовање наставника и подршку у почетку каријере.

Савјет Европске уније је такође одлучио да образовни системи треба да обезбиједи наставницима редовне прилике да обнове знање свог предмета, подршку и обуку о ефикасним и иновативним начинима наставе, укључујући и оне засноване на новим технологијама. У Оквирном закону о основном и средњем образовању у БиХ, у члану 3, стоји ставка да су наставници дужни и обавезни да се професионално и стручно усавршавају.

Стратешки оквир за образовање и обуке (ЕТ 2020 / Education and Training), према одлуци Савјета Европске уније, сада спроводи акције у вези са политикама у тим областима. Он утврђује квалитет образовања и обуке, што је један од четири стратешка циља, наводећи да постоји потреба да се обезбиједи висок квалитет наставе, адекватно иницијално образовање наставника, континуирани професионални развој наставника и предавача и да настава постане атрактиван избор каријере. Свака држава чланица ЕУ је одговорна за свој систем образовања и оспособљавања. Политика ЕУ осмишљена је као подршка националним мјерама и допринос суочавању са различитим изазовима, као што су старење друштва, недостатак вјештине радне снаге, технолошки развој и глобална конкуренција. ЕТ (едукација и тренинг/обука) 2020 је Форум за размјену најбоље праксе, узајамно учење, прикупљање и ширење информација и чињеница о успјешним методама и реформским политикама.

У теоријској анализикоја слиједи морамо нагласити важност експертских радних група из области образовања, које су утврдиле следеће референтне области и вриједности ЕУ за 2020:

- најмање 95% дјеце (од 4. године до почетка обавезног школовања) требало би учествовати у раном предшколском васпитању и образовању;
- проценат петнаестогодишњака са недовољним вјештинама у читању, математици и природним наукама требао би бити мањи од 15%;
- проценат особа у доби од 18. до 24. године које рано напуштају образовање и оспособљавање требао би бити мањи

од 10%;

- најмање 40% особа у доби од 30. до 34. требало би имати неки облик високог образовања;
- најмање 15% одраслих особа требало би учествовати у пограмима цјеложивотног учења;
- најмање 20% високообразованих особа и 6% особа са почетном стручном квалификацијом у доби од 18. до 34. године требало би провести неко вријеме на студију или оспособљавању у иностранству;
- проценат запослених особа у доби од 20. до 34. године које су завршиле барем средњу школу 1–3 године прије требао би бити најмање 82%;
- побољшање знања страних језика.

Европска комисија и даље ће предузимати мјере и подстицати расправу како би се осигурало увођење нових метода учења и подучавања у образовне системе до 2020. године, који ће омогућити да ученици стекну праве вјештине за преласке у наредне нивое образовања, за живот и рад у 21. вијеку, за адекватно запошљавање.

Како би се остварили сви наведени циљеви, КПР наставника је у средишту Европске стратегије за побољшање квалитета образовања. У Закључцима Савјета из маја 2014. године наглашава се да одредба високог квалитета КПР-а има кључни значај да се осигура да наставници „поседују и одржавају одговарајуће компетенције које су им потребне да би били ефикасни у данашњим учионицама“. Такође, наглашава се важност усклађивања КПР-а са промјенама у настави и учењу и подстицања међудисциплинарних сарадничких приступа, као и дигиталне компетенције и коришћења отворених образовних ресурса. У Закључцима се указује на флексибилније приступе КПР-у, који користе методе учења за одрасле, а заснивају се на заједницама експерата, учењу путем интернета и учењу од колега, али и на подржавању и обучавању наставника о ефикасним и иновативним методама наставе.

Извјештај TALIS 2013 (OECD, 2014) даје занимљив увид у наставничку перцепцију сопствених потреба и учешћа у КПР-у, као и онога што омогућава или отежава њихово учешће. У Извјештају се наглашава да је

укупно учешће наставника у професионалним развојним активностима велико и да жене и стални наставници учествују више од мушкараца и привремених колега. OECD (2014) такође наглашава утицај финансијске подршке на интензитет учешћа у КПР-у, иако изгледа да у неким земљама други нефинансијски подстицаји функционишу подједнако добро. Са друге стране, недостатак подстицаја и неусклађеност са радним распоредом најчешћи су разлози неучествовања у КПР-у. У овом поглављу се повезују резултати из секундарне анализе потреба, учешћа и онога што омогућава или отежава њихово учешће у КПР-у, како су то изразили наставници у упитнику TALIS 2013, са подацима о националним и регионалним прописима и политикама прикупљеним у оквиру Eurydice мреже.

Много је ризика и изазова који се налазе на путу унапређења наставничке професије. Европска комисија је у изналажењу ресурса и идеја како и на који начин обезбиједити већу атрактивност наставничке професије и у исто вријеме утицати на факторе који доприносе смањеном броју наставника у појединим областима рада или на одређеним географским локацијама.

У неким земљама фактори као што су популација наставника која стари и укупна перцепција смањеног угледа наставничке професије могу повећати притисак на системе. Праћење „понуде и потражње” наставника, које показују демографски трендови и трендови тржишта рада, статистичких пројекција и прогноза будућих захтјева за особље, може бити први корак који треба учинити да би се зауставио тренд мањка наставника. У неким европским земљама, наставничка професија је готово изгубила моћ да привуче најбоље будуће наставнике. У недавно објављеном извјештају (Европска комисија, 2013), то се приписује смањењу њеног угледа, погоршању услова рада наставника и њиховим релативно ниским платама у поређењу са платама у другим интелектуалним професијама. Један од начина да се унаприједи наставничка професија може бити фокусирање на факторе који су у позитивном односу, прво, са професионалним задовољством наставника и њиховом перцепцијом о томе како – и колико – друштво поштује њихов рад и, друго, са њиховом школском средином и условима рада. Као што професионално задовољство углавном условљава већу посвећеност послу, што даје резултате боље наставе, испитивање фактора који утичу на задовољство и перципирану вриједност наставничке професије може бити корисно

за повећање obrazovnog napora nastavnika, atraktivnosti njihove profesije, kvaliteta njihovih nastavnih metoda и uspjeha njihovih učenika.

На основу истраживања TALIS 2013, увидјело се какво је наставничко задовољство њиховом професијом и њихов став о томе колико ту професију друштво поштује и цијени. Тај сегмент садржи и анализу других истраживања, која су спроведена у неким земљама, о томе како наставници перципирају поштовање друштва према њиховој професији. Оно што је добро јесте да ова публикација нуди теоријски приступ о кампањама за „побољшање атрaktivности“, које су се спровеле у неколико земаља са циљем да се ревитализује слика наставничке професије. Веома позитиван примјер у овом истраживању, који се може примијенити и у нашој држави, јесте испитивање односа између школске средине, одређених услова рада, професионалног задовољства наставника и њихове перцепције поштовања које њихова професија одржава у друштву.

Побољшање слике о наставничкој професији је спровело десетак земаља или тренутно спроводи кампање за побољшање слике о наставничкој професији. У фокусу интересовања су кампање за конкретно побољшање друштвеног угледа професије, а не кампање које промовишу материјалне промјене у професији, као што су плате, радно вријеме или други уговорни услови. Осим napora да се побољша слика наставничке професије путем кампање за повећање атрaktivности, анализом се наглашавају и други аспекти који могу имати улогу у побољшању атрaktivности тог посла. Разумијевајући позитиван утицај који услови и околина могу једнако имати и на њихово задовољство послом и на углед професије у друштву, могу да се нађу начини да се повећа њена привлачност и наставничка посвећеност професији. Кампање за повећање атрaktivности засноване су искључиво на медијском дјеловању, укључујући и оне које се одвијају на интернету а чији је циљ да се побољша друштвени углед наставничке професије. Оне могу бити дио глобалне стратегије или програма или једнократне иницијативе.

У принципу, оне имају најмање један од следећих циљева:

- општа промоција наставничке професије;
- привлачење нових кандидата за обуку;
- атрактивност наставничке професије;
- подстицање наставника који су на пракси да остану у струци или бивших наставника да се поново укључе.

TALIS 2013 је био фокусиран на праћење кључних аспеката средине за учење који утичу на квалитет наставе и учење у школама:

- руковођење школом;
- обука наставника која подразумијева професионални развој;
- оцјењивање рада наставника и повратна информација коју добијају;
- педагошка увјерења и ставови наставника и наставна пракса;
- осјећање сопствене ефикасности, о којем наставници извјештавају, њихово задовољство послом и атмосфера у школама и учионицама у којима раде;
- мобилност наставника.

Подаци истраживања TALIS 2013 заснивају се на самоизвјештавању и због тога се више састоје од субјективних информација него од посматраних пракси. Осим тога, везе између ставки које су утврђене статистичком анализом не подразумијевају њихову узрочност. Имајући у виду да је то међународно истраживање, културна и језичка питања могу да утичу на понашање испитаника. Додатне информације о тумачењу резултата истраживања TALIS 2013 доступне су у извјештају OECD-а (OECD, 2014). База података TALIS 2013 доступна је на: http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=talis_2013%20.

2. УНАПРЕЂЕЊЕ КПР-А У БИХ (2014–2018)

Наставак активности на унапређењу континуираног професионалног развоја теоријски смо сагледали кроз неке од публикација које су се дотакле ове теме. Једна од тих публикација је и Анализа потреба васпитача за сталним стручним усавршавањем и професионалним развојем (АПОСО, Сарајево, 2016). У овој анализи се наводи Модел као добра и поуздана основа за унапређење професионалног развоја према свим неопходним елементима – од планирања до програмирања, самоевалуације и евалуације. Анализа је истакла и важност Модела за изношење чињеница о планирању на основу потреба система и на основу потреба наставника.

У наведеној анализи јасно је исказана препорука да се на основу урађеног Модела покрену системске активности:

- израда оперативног плана и програма професионалног развоја;
- различити видови професионалног развоја у складу са потребама васпитача;
- развој систематске процедуре документације за исходе едукација;
- развој плана супервизије и интервизије за полазнике едукација како би осигурали имплементацију наученог у свакодневном раду;
- понуда континуираног и стално доступног савјетовања свим васпитачима;
- осигурање спремности установе да подржи промјене које васпитачи доносе након завршених едукација;
- повезивање предшколског и основношколског васпитно-образовног система са циљем развијања квалитета обавезног предшколског програма у години пред полазак у школу и континуитета између ова два нивоа (посебно тамо гдје се предшколски програм организује у просторијама школа).

Овом анализом из области предшколства, установиле су се потребе за едукацијама из сљедећих подручја:

- партнерство са породицом и локалном заједницом;
- планирање на принципима интегрисаног курикулума/израда глобалног и оперативног плана;
- планирање и припремање непосредног васпитно-образовног рада/планирање подршке дјечи у складу са њиховим развојним карактеристикама;
- креирање сигурног, инклузивног и стимулативног физичког окружења;
- посматрање, праћење дјече у складу са исходима развоја и учења/документовање (евидентирање) развоја дјече.

Наведена публикација износи закључке да континуирани професионални развој има велики утицај на унапређење квалитета предшколског васпитања и образовања, те да је улагање у иницијално образовање васпитача изузетна инвестиција за унапређење квалитета овог процеса. Професионално усавршавање треба да има свој квалитет и да буде схваћено и као одговорност али и као обавеза, како индивидуално тако и институционално. Све наведено, закључено је у анализи, води ка бољим исходима, срећнијој и задовољнијој дјечи, породици и друштву. Одређени дијелови публикације су рађени на смјерницама Модела, што потврђује наставак активности ка унапређењу КПР-а у БиХ и реализацији постављених смјерница.

Наведена публикација је примјер да је за функционисање Модела неопходна материјална и стручна подршка надлежних органа власти на свим нивоима БиХ. Анализа је показала да је за унапређење КПР-а неходно уважавање потреба васпитача као и потреба васпитно-образовних установа. Оно што још увијек не постоји у систему праћења и вредновања рада васпитача јесте евалуација свих елемената професионалног развоја (система КПР-а, програма, ефеката у пракси...).

Модел је коришћен као темељ за унапређење и успостављање система акредитације програма за континуирани професионални развој VET (Vocational Education and Training/стручно образовање и обука наставника). АПОСО је наставио и у 2016/2017. години да реализује активности на унапређењу „наставничког професионализма” тако

што је покренуо пројекат у сарадњи са представницима образовних власти Тузланског и Унско-санског кантона ка успостављању система акредитације програма за КПР VET наставника.

Израђени модел је намијењен министарствима образовања и педагошким заводима у БиХ за успостављање система акредитације програма, што ће имати директног утицаја на подизање нивоа квалитета КПР-а за све VET наставнике.

Акредитација програма обуке треба да обезбиједи доступност, упоредивост и конкурентност програма обуке и да омогући праћење и вредновање реализације програма обуке. Водећи се оваквим приступом, може доћи до сврсисходнијег ангажмана водитеља обуке и до адекватнијег унапређења програма обуке, које ће носити са собом активно учешће и учење наставничког кадра.

VET модел ће дати приједлоге за:

- стандарде за акредитацију програма обуке, начин спровођења поступка акредитације;
- начин вођења евиденције пријава за акредитацију, акредитованих програма обуке и реализованих програма обуке;
- као и садржину сертификата о завршеној обуци по акредитованом програму.

Развијени модел ће пилотирати партнерска министарства и педагошки заводи у два кантона.

Током 2017. и 2018. године АПОСО је представио и промовисао Модел за успостављање система акредитације програма за КПР VET наставника заинтересованим странама у Босни и Херцеговини.

Материјал који је такође реализован након анализе смјерница самог Модела јесте Нацрт извјештаја о иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника са препорукама за унапређење (Рангелов Јусовић, Р. и Радна група, 2017) (у даљњем тексту: Нацрт извјештаја) израђен у оквиру пројекта „Развој квалификацијског оквира за опште образовање“, који финансира Делегација ЕУ у БиХ, а имплементира Британски савјет уз подршку Министарства цивилних послова, свих

ресорних министарстава, односно мјеродавних тијела јавне управе на подручју БиХ. И у овом пројекту је АПОСО имао представнике са активним учешћем и давањем препорука како на основу урађених активности из Модела тако и на основу зацртаних циљева самог стратешког планирања АПОСО-а и настојања да реформе у образовању прати унапређење система КПР-а наставника.

Основна намјера овог извјештаја је била да направи компаративни пресјек стања у области иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника у БиХ, те понуди препоруке за њихово унапређење, узимајући у обзир сву комплексност постојећих образовних система и дубоку испреплетеност различитих компоненти које га чине.

Извјештај сачињава пет поглавља. Прво поглавље обухвата преглед постојећих правних и институционалних оквира, те начина финансирања иницијалног образовања и стручног усавршавања васпитача и наставника. Друго поглавље описује политике и праксе којима се уређују различите фазе наставничке каријере, укључујући приправнички стаж, полагање стручног испита, те праћење, оцјењивање и напредовање наставника. Трећи дио извјештаја даје преглед тренутног стања у области иницијалног образовања наставника, са посебним освртом на програме наставничких факултета и допунско педагошко образовање предметних наставника. Четврто поглавље посвећено је изазовима са којима се суочавају наставници у области континуираног стручног усавршавања, укључујући и преглед кључних резултата анализе потреба наставника за даљњим стручним усавршавањем у предшколском, основном и средњем образовању. Шесто поглавље бави се препорукама за даљње унапређење наставничке професије.

Анализирани извјештај је реализован уз стручну помоћ и подршку чланова и чланица Радне групе за обуку наставника, коју сачињавају представници ресорних министарстава, педагошких завода, универзитета те наставника из Републике Српске, свих кантона Федерације Босне и Херцеговине, Брчко дистрикта Босне и Херцеговине и АПОСО-а.

Компаративним прегледом стања у области иницијалног образовања и стручног усавршавања наставника на подручју БиХ, идентификоване

су кључне препреке и изазови за унапређење квалитета наставничке професије, те се настојала урадити анализа потреба наставника за даљњим стручним усавршавањем. И ова Радна група је закључила да се у БиХ мора понудити правни оквир и системске препоруке за унапређење политика, легислатива и пракси из ове области. Различите процедуре у оба ентитета, у кантонима и Брчко дистрикту БиХ, не смију онемогућити исти системски прилаз ка наставничким потребама и приближно сличним концептуалним рјешењима за унапређење КПП-а.

У овој анализи ћемо поменути и квалификацијски оквир као битан документ за наставничку професију. Њим бисмо требали да дефинишемо исходе учења програма за иницијално образовање наставника, односно карактеристике висококвалитетне наставне праксе и подучавања, што, између осталог, подразумејева познавање релевантних предметних подручја, педагошку експертизу, етичке вриједности и шире разумјевање системских питања из области образовања и професионализма наставника.

У 2011. години Савјет министара је усвојио Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини као предуслов за израду квалификацијског оквира. Поред тога, израђен је низ других докумената као што су: Оквир за високошколске квалификације у Босни и Херцеговини, Провођење Оквира за квалификације за високо образовање у Босни и Херцеговини и Државни акциони план за признавање квалификација у Босни и Херцеговини (за високо образовање). Квалификацијски оквир у БиХ представља „нужан инструмент за осигурање једнаке употребе и примјене стандарда везаних за образовање, знања, стручности и сертификавање пружалаца образовних услуга. Израђени документ треба да буде референтна тачка за координисање израде наставних планова и програма, наставних метода и оцјењивања, те начина праћења образовног процеса”.

Напредак у овој области постигнут је кроз заједнички пројект ЕУ и Савјета Европе под називом „Стратешки развој високог образовања и стандарди квалификација” (2013–2015), који је понудио оквир за израду стандарда квалификација и стандарда занимања за наставнике. Конференција министара образовања у Босни и Херцеговини, на

другој сједници, одржаној 14.10.2015. године у Сарајеву, позвала је све високошколске установе у БиХ да приликом израде нових студијских програма користе Приручник за развој и коришћење стандарда квалификација и стандарда занимања, израђен у склопу пројекта. На тај начин би, са једне стране, допринијели развоју и спровођењу квалификацијског оквира у БиХ, а, са друге стране, осигурању квалитета и лакшем признавању домаћих високошколских квалификација унутар европског простора високог образовања и шире.

Претходном треба додати и чињенице да квалификацијски оквир служи као референтна тачка за координацију израде наставних планова и програма, метода учења и оцјењивања, те начина праћења образовног процеса. Стога је транспарентност квалификација посебно важна, не само у домаћим релацијама, него и у регионалном и међународном контексту. Сви наведени елементи значе интензивну припрему нашег друштва за европску интеграцију у подручју образовања.

Основна начела при изради Основа квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини била су:

- уважавање традиције и садашњег стања у образовању у Босни и Херцеговини;
- уважавање смјерница Европске уније, искустава других држава у изградњи властитих квалификацијских нивоа и припрема друштва за европске интеграције;
- транспарентност постојећих и нових квалификација;
- прецизирање нивоа и врсте квалификација;
- хоризонтална мобилност и вертикална проходност компетенција између различитих подсистема образовања;
- изградња партнерства са свим заинтересованим странама (мјеродавним образовним властима и институцијама, статистичким системима, послодавцима, синдикатима, пружаоцима услуга образовања, академском заједницом, цивилним друштвом и другима).

Сваки од поменутих циљева и начела подразумијева даљњу разраду и појашњење кроз израду самог квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини. Израда Квалификацијског оквира такође је једна од

битних ставки и за КПР наставника и за јачање свијести појединца о потреби цјеложивотног учења и напредовања.

Усвајање Основа квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини за нашу земљу има посебан значај, имајући у виду слабе везе између квалификација и компетенција за одређено радно мјесто, те недостатак кохерентности у системима постојећих квалификација у Босни и Херцеговини. Стога, Босна и Херцеговина посебно треба бити отворена за даљњу разраду и стално усавршавање квалификацијског оквира.

Сигурно да је веома битно активно учешће представника АПОСО-а у изради Акционог плана, у ком се такође могу искористити многи сегменти урађеног Модела. Проходност идеја, проходност потреба и стратешких циљева у БиХ је неопходна због системског рјешавања веома битних и важних циљева цјелокупног друштва на унапређењу образовања, а самим таквим приступом и јачању економског и друштвеног развоја државе.

Циљ Европског квалификацијског оквира за цјеложивотно учење јесте олакшати признавање и упоређивање квалификација, што олакшава мобилност грађана, успостављање концепта цјеложивотног учења и осигурања квалитета образовања и стечених квалификација. Стратешки циљ Европског квалификацијског оквира је стеченим квалификацијама свих грађана задовољити друштвене и економске потребе сваке појединачне земље и Европске уније као цјелине, те осигурање квалитета свих квалификација, приступ образовању за све грађане, као и хоризонтално и вертикално напредовање/проходност кроз образовни систем.

Квалификацијски оквир у Босни и Херцеговини је инструмент неопходан за осигурање једнаког коришћења и примјене стандарда: образовања и занимања, исхода учења, квалификација, стручности и сертификација пружалаца образовних услуга. Квалификацијски оквир одређује стандарде исхода учења који се очекују од ученика и одраслих који су стекли одређену квалификацију. Квалификацијским оквиром истовремено се гарантује једнакост и поузданост квалификација за послодавце и за оне који уче.

Специфични циљеви Квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини су:

- разумијевање различитих врста квалификација и њихових односа;
- разумљив приказ образовних постигнућа за послодавце, полазнике образовања и родитеље;
- усмјеравање појединца у погледу избора образовања и каријере, олакшавање мобилности и транспарентнија доступност образовања током живота;
- олакшавање препознавања и признавања домаћих квалификација у иностранству и иностраних у Босни и Херцеговини;
- стварање претпоставки за увођење система осигурања квалитета постојећих и нових квалификација;
- допринос квалитетнијем запошљавању;
- стварање претпоставки за изградњу система вредновања и признавања компетенција стечених у неформалном и информалном образовању/учењу;
- унапређење сарадње образовања са свим социјалним партнерима;
- промовисање образовања.

У овој анализи неопходно је да истакнемо и важност регионалног пројекта „Унапређење наставничке професије за инклузивно, квалитетно и релевантно образовање“. Овај пројекат је у великој мјери концепција досадашњег рада Агенције на унапређењу КПП-а у БиХ. Веома добра карактеристика овог пројекта је и то што је окупио образовне стручњаке из БиХ, Хрватске, Македоније, Црне Горе и Србије са циљем усаглашавања смјерница за развој квалификацијског оквира за наставнике у земљама западног Балкана. Оквир наставничких компетенција, припремљен у оквиру пројекта, објављен је у оквиру публикације Наставничка професија за 21. вијек³ и представљен заинтересованим странама као референца која се може користити за даљњи развој квалификацијског оквира у БиХ.

Обимнијих квалитативних или акционих истраживања везаних за стање у области стручног усавршавања наставника и ефикасност појединих програма и модела обуке у БиХ готово да и нема. Већина истраживања заснива се на упитницима и/или процјени самих

³ Доступно на: <http://www.cep.edu.rs/izdanja/nastavnika-profesija-za-21-vek/40>

наставника, односно евалуацијама које наставници попуњавају на крају обуке. Резултати истраживања реализованих прије готово деценију показују да се проблеми значајно не разликују ни данас. Једно од таквих је истраживање које је спровео UNICEF (2006⁴). Једна од првих замки у коју су упале многе земље, укључујући и БиХ, је та да се највећи дио ресурса и енергије у склопу реформских процеса утрошио или троши на израду нових наставних планова и програма, докумената и политика, док се стручном усавршавању наставника придавало мало или нимало пажње. Таква расподјела средстава углавном је довела до тога да се за стручно усавршавање бирају најјефтинији модели – предавања, радионице или семинари, односно каскадни модели, којима се настоји обухватити што већи број учесника без обзира на то какве ће ефекте они произвести.

Налази истраживања из наведеног пројекта су указали на неке од главних потешкоћа и препрека са којима се суочавају наставници у постојећем систему стручног усавршавања и професионалног развоја, а које препознајемо и данас, као што су:

- недостатак приступа и могућности за професионални развој значајном броју наставника;
- недостатак финансијских средстава намијењених стручном усавршавању на свим нивоима;
- непостојање подстицаја за професионални развој наставника.

Регионално истраживање о образовању наставника у југоисточној Европи из истог периода (Згага, 2006⁵) додатно је потврдило незадовољство наставника професионалним развојем и обучавањем. Скоро половина (43,2%) учесника је навела да је потребно значајно проширити листу понуђених тема, а четвртина њих (23,7%) сматра да ефикасан систем континуираног професионалног развоја наставника и не постоји. На врху листе, са 37,8%, били су наставници из Босне и Херцеговине.

⁴ Пашалић–Кресо, Сузић, Н. и Рангелов Јусовић, Р. (2006). Анализа потреба наставника у погледу стручног усавршавања. Сарајево: UNICEF.

⁵ Zgaga, P. (ed.) (2006). *The Prospects of Teacher Education in South-east Europe*. Ljubljana: University of Ljubljana.

Процјена потреба васпитача и наставника за даљњим стручним усавршавањем реализована је током фебруара и марта 2016. године, у склопу Компоненте 3 пројекта „Развој квалификационог оквира за опште образовање“. Као основа за анализу потреба наставника коришћен је Нацрт стандарда занимања за наставничку професију, којима су дефинисани кључни послови унутар занимања наставник, као и компетенције потребне за њихово обављање. Циљ ове анализе био је утврђивање тренутног стања у погледу оспособљености наставника да реализују васпитно-образовну праксу у складу са наведеним стандардима, односно њихове потребе за даљњим стручним усавршавањем.

Дискусија у фокус групама обухватила је низ питања везаних за:

- анализу постојеће праксе у односу на послове и компетенције наведене у Нацрту стандарда занимања;
- идентификацију потреба у области иницијалног образовања и стручног усавршавања како би се досегли постављени стандарди;
- препреке и потешкоће у процесу стручног усавршавања, те препоруке за његово унапређење.

Резултати анализе показују да се потребе наставника за даљњим стручним усавршавањем подударују у неколико подручја: инклузивно образовање, планирање и примјена метода које осигуравају диференцијацију и индивидуализацију васпитно-образовног рада, те стратегије за праћење и процјењивање/вредновање напредовања дјецe/ученика. Наводећи да су они углавном школовани да раде са „просјечном дјецом/ученицима“, наставници истичу потребу да унаприједи своје компетенције како би осигурали развој потенцијала сваког дјетета/ученика. Као највеће препреке у овој области, наводе велики број дјецe у васпитно-образовним групама/одјељењима, што отежава процес индивидуализације, обимно градиво прописано постојећим наставним плановима и програмима, као и недостатак компетенција које би им омогућиле да идентификују и одговоре на специфичне потребе дјецe/ученика, било да се ради о дјеци/ученицима са потешкоћама или надареној дјеци/ученицима.

Ова публикација наводи и резултате који су веома индикативни за тренутно стање у нашем образовању. Наиме, веома занимљива чињеница је то да ни наставници ни васпитачи не сматрају да постоји већа потреба за додатним стручним усавршавањем у области унапређења партнерства са породицама. Идентификоване проблеме у овој области доводе у везу са незаинтересованошћу породице за сарадњу, која се манифестује недоласком родитеља на родитељске састанке и сл. Међутим, и наставници и васпитачи истичу недовољну сарадњу и повезаност васпитно-образовних установа са институцијама у заједници, односно недовољно ефикасно коришћење ресурса заједнице или међусобне сарадње о којој је било говора у самом уводном дијелу ове анализе.

Анализа наведеног истраживања је показала да наставници и васпитачи сматрају да је израда оваквих стандарда неопходна и да они могу послужити као оквир за њихово даљње усавршавање. Као додатни разлог за усвајање стандарда наставници наводе потребу за дефинисањем и уједначавањем квалитета наставне праксе и обавезе наставника у цијелој Босни и Херцеговини.

Наставак ових активности јесу два документа – Водич за предшколско васпитање и образовање, те Водич за основно и средње образовање. Обуку према критеријумима постављеним у водичима су прошле све заинтересоване стране. Водичи садрже мјерљиве индикаторе на основу којих се и појединац и школа могу вредновати и самовредновати, а такође, на основу мјерљивих индикатора, савјетници који раде опсервацију и праћење континуираног професионалног развоја наставника могли би да дају објективну оцјену о напретку како појединаца тако и васпитно-образовних установа.

Према статистици коју имамо, у БиХ се 38.000 наставника суочава са новим изазовима, новим принципима и новим методама наставног учења и подучавања. За такав приступ гдје појединац, у овом случају наставник, треба да подучава и васпитава дијете и ученика за живот, рад и учешће у 21. вијеку су дефинитивно потребне нове вјештине и компетенције којима ће се наставник прилагођавати школи будућности.

3. ПРИМЈЕНА МОДЕЛА У ПРАКСИ

Радна група коју су чинили представници АПОСО-а и представници свих образовних власти у БиХ је након двогодишњег рада понудила образовним властима и свим учесницима образовног процеса документ чија је основна намјена била да дâ смјернице у побољшању континуираног професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника на нивоу појединца и васпитно-образовне установе. Такође, намјера је да Модел буде и документ који ће у великој мјери помоћи и образовним властима приликом праћења и вредновања рада и напредовања наставничког кадра и васпитно-образовне заједнице у цјелини.

Након што је Модел одобрен на сједници Одбора АПОСО-а 2014. године, материјал је представљен свим заинтересованим странама, и то у Кантону Сарајево (28 учесника), Херцеговачко-неретванском кантону (64 учесника), Унско-санском кантону (37 учесника), Босанско-подрињском кантону Горажде (35 учесника), Зеничко-добојском кантону (21 учесник), Тузланском кантону (43 учесника), Западно-херцеговачком кантону (25 учесника) иу Брчко дистрикту Босне и Херцеговине (28 учесника).

Модел је, дакле, представљен заинтересованим странама у свим кантонима Федерације Босне и Херцеговине и Брчко дистрикту Босне и Херцеговине. Република Српска још увијек није дала пристанак за представљање модела иако су представници образовних институција из Републике Српске, као чланови радне групе (три члана), дали значајно учешће у цјелокупном процесу. У сваком кантону Модел су представљали представници АПОСО-а и представници Радне групе. Техничку помоћ у реализацији активности на терену пружила је Мисија ОЕБС-а у БиХ. На сваком састанку су присуствовали представници свих васпитно-образовних установа из појединих кантона, и то представници васпитача/наставника и представници стручних сарадника, као и представници образовних власти, те појединих нивоа који се управо баве професионалним развојем и унапређењем наставничког рада наставничке професије.

Због великог значаја овог процеса, Модел је представљен 2014. године за потребе информисаности свих директора основних и

средњих школа Кантона Сарајево. На одржаним састанцима учесници су добили одређене информације и смјернице, те материјал који ће им користити у пракси.

Рад Стручног тијела је представљен на конференцији „Teacher Education and Training in the Western Balkans” 2013. године. Закључци са те конференције су били да све земље западног Балкана треба да дају у великој мјери приоритет унапређењу континуираног професионалног развоја наставника. Закључак је услиједио након што су експерти из области образовања детаљно анализирали извјештаје о унапређењу КПП-а, које је доставила свака земља представница западног Балкана.

На основу извјештаја о тренутном стању КПП-а из појединих кантона, установљено је да су образовне власти одговорне за стручно усавршавање и професионални развој наставника, те да је неопходно изградити ефикасан и компетентан систем који ће наставницима омогућити да се континуирано и професионално развијају са циљем подизања квалитета образовања у БиХ, остваривања исхода учења и унапређења ученичких постигнућа.

Једна од основних планских активности проистеклих из анализе овог материјала јесте израда и унапређење правног оквира који ће обезбиједити системску подршку за обавезно и континуирано професионално усавршавање и напредовање наставника у БиХ. Програми стручног усавршавања и обуке наставника треба да буду изабрани и категорисани у каталоге на основу унапријед дефинисаних, јасних и транспарентних стандарда квалитета. Неопходно је да буду усклађени са потребама, приоритетима и циљевима образовних политика.

Наставници имају примарну улогу у учењу у школи. Потреба да се потврди њихов допринос учењу била је одобрена на европском нивоу као приоритет образовне политике. Европска комисија и Савјет Европске уније нагласили су потребу за унапређивањем образовања наставника, континуираним професионалним развојем наставника и атрактивности наставничке професије. Подаци о томе шта је ефикасно и о политикама које могу успјешно да се суоче са будућим изазовима имају суштински значај за побољшање продуктивности, ефикасности и релевантности образовних система у Босни и Херцеговини. У складу

са једном од тих политика је представљање Модела и ажурирање његових смјерница у односу на потребе појединца и установе.

Наставници такође имају кључну улогу у животима ученика. Они их воде ка остварењу циљева и обликују њихова схватања. Због тога се у „Образовању и обуци до 2020.“, европској стратегији у области образовања и обуке, посебно наглашава улога наставника – од њихове селекције, иницијалног образовања и континуираног професионалног развоја до њихових пословних прилика.

Модел има и сврху да помогне заинтересованим странама у образовању усмјеравајући их на који начин да подигну ниво свијести свих учесника васпитно-образовног процеса о важности КПР-а.

Поставили смо сљедећа питања како бисмо на основу одговора на њих направили анализу стања на терену:

1. Да ли су корисници пратили табеларни приказ модела?
2. Да ли су у васпитно-образовним установама формирани тимови за КПР?
3. Да ли сваки тим има координатора за КПР?
4. Да ли се успоставила сарадња са другим заједницама, координаторима или тимовима?
5. Да ли су утврђени приоритети за КПР?
6. Да ли васпитно-образовна установа има план за КПР?
7. Да ли се у заједници одвија хоризонтално учење?
8. Да ли се користи портфолио као средство евалуације и самоевалуације појединца и установе?
9. Да ли се за професионални развој користе препоручени огледни или угледни часови?
10. Да ли је побољшан и законски утврђен начин менторства?
11. Ко и на који начин води портфолио?
12. Да ли надлежне институције континуирано пружају подршку васпитно-образовним установама?

13. Да ли се пишу сумарни извјештаји о КПР-у?
14. Да ли се промовишу и објављују примјери добре праксе?
15. Да ли је промијењена пракса у подршци савјетника према наставницима?
16. Да ли фазе напредовања прате приједлоге напредовања из поменутог модела?

Кантон Сарајево

У одговорима које смо добили од учесника Радне групе из овог кантона садржане су сљедеће чињенице: Надлежност за ову област је преузело Министарство образовања, науке и младих Кантона Сарајево. Обуке и унапређење професионалног развоја раде универзитетски професори. Још увијек није дошло до измјена законских нити подзаконских аката у смислу испуњавања понуђених смјерница насталих у Моделу. Из Министарства које је сада надлежно за професионални развој још увијек нисмо добили никакав одговор који је у вези са унапређењем КПР-а у њиховом кантону.

Херцеговачко-неретвански кантон и Босанско-подрињски кантон Горажде

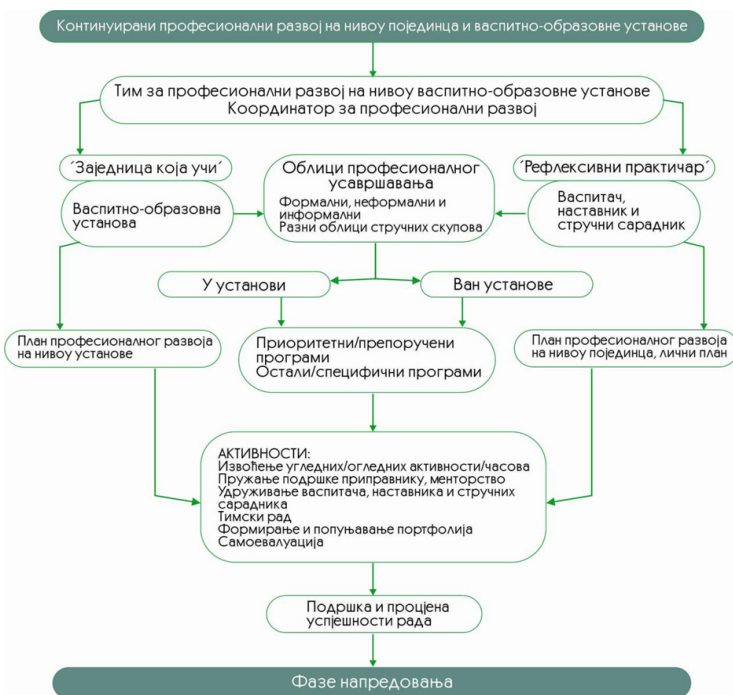
Представници Радне групе су урадили адекватну промоцију Модела према заинтересованим странама. На терену се може утврдити да су смјернице самог Модела заживјеле у курикуларној пракси васпитно-образовних установа али и на нивоу појединца. Према свим смјерницама које су произашле из самог Модела понуђен је приједлог правилника – правилник и индикатори за праћење рада и напредовања наставника. Према информацијама које смо добили из ових кантона, износимо чињеницу да се још увијек чека усвајање понуђеног правилника.

У приједлогу правилника износе се сљедеће одредбе:

- дефинисане су законске обавезе спровођења професионалног развоја;
- предвиђена је акредитација;

- финансирање је предвиђено, али није осигурано;
- критеријуме за одобравање програма стручног усавршавања доноси Министарство на приједлог Завода;
- заводи могу самостално доносити програме стручног усавршавања, који морају задовољити критеријуме;
- база података –Завод прикупља од установа податке и припрема анализу стручног усавршавања наставника/васпитача и доставља је Министарству до краја школске/педагошке године;
- Министарство формира информацијски систем који осигурава праћење и анализу стручног усавршавања;
- наставник/васпитачима могућност напредовања у звање ментора, односно савјетника на период од пет година и може бити поново биран у исто звање или му се може одузети стечено звање;
- поступак за напредовање у звање савјетника може бити покренут најраније четири године након избора у звање ментора;
- образовне власти су одговорне за планирање, реализацију и развој, те стручни надзор и евалуацију одобрених програма стручног усавршавања уколико су осигурани услови из члана 4. став 1.

Приједлог правилника понудио је и рјешења за реализацију смјерница из самог Модела. Велики значај се дао управо реализацији постављених циљева самог процеса КПР-а, а то је у овом случај спуштање ингеренција и пружање одговорности и обавеза самог појединца и васпитно-образовне установе према унапређењу професионалног развоја. Табеларни приказ који је понуђен у Моделу је приказан свим учесницима уз могућност разраде и дораде на нивоу васпитно-образовне установе.

Шема 1⁶

⁶ Шема преузета из Модела за унапређење система континуираног професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника у БиХ.

Модел континуираног професионалног развоја на нивоу васпитно-образовне установе и појединца преузет је из Модела за унапређење система континуираног професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника у Босни и Херцеговини.

Приједлог правилника нуди сљедеће ставке којих ће се придржавати у наредном периоду у случају усвајања понуђеног документа:

- обука кроз осам модула *Стандарди занимања* реализована током школске 2016/2017, а наставља се континуирано реализовати и школске 2017/2018. године;
- обухватила је директоре, стручне сараднике, васпитаче, учитеље, наставнике, професоре;
- један од модела је *Професионални развој*, у склопу којег дајемо препоруке за примјену *Модела континуираног професионалног развоја* на нивоу васпитно-образовне установе и појединца са свим смјерницама наведеним у овом моделу (оформити тим и координатора за професионални развој, заједнице које уче, план професионалног развоја на нивоу школе и појединца, извођење огледних/угледних часова, пружање подршке, тимски рад, самовалуација);
- формирати *Тим за професионални развој*, којим руководи координатор (ради годишњи план професионалног развоја, одређује приоритете, циљеве и активности);
- вођење портфолија је обавезно у основним школама од I до IX разреда – дефинисано педагошком документацијом.

Фазе у професионалном развоју су дефинисане Правилником о напредовању и стручном усавршавању, који предвиђа ментора и савјетника.

Тузлански кантон

Представници образовних власти из Тузланског кантона су учествовали у досадашњим активностима на унапређењу КПП-а, те такође у групи за израду Модела за унапређење система акредитације програма за VET наставнике. Образовне власти овог кантона покушавају пратити образовне трендове, но у недостатку финансијских и људских ресурса онемогућена им је адекватнија примјена Модела и реализација

понуђених могућности на терену. Оно што јесу урадили представници образовних власти из овог кантона јесте Уредба за полагање стручних испита у складу са документима КПП-а.

Унско-сански кантон

Из Унско-санског кантона смо добили информације да је Модел препоручен али у исто вријеме и необавезан материјал за васпитно-образовну установу и појединца. Модел се спроводи уз редовне активности Педагошког завода и, како је наведено, у стручним активима васпитно-образовних установа.

Да би се Модел у потпуности имплементирао, према наводима из овог министарства, потребно је дати пуну подршку образовним системима на нивоу државе како би овај веома важан сегмент био приоритет у процесу унапређења образовања у Босни и Херцеговини.

Веома важан сегмент за унапређење система континуираног професионалног развоја наставника у БиХ је свакако и акредитација програма. Образовне власти су покренуле иницијативу за учешћем у изради модела за овај процес, који води Агенција. Примарни циљ овог пројекта је подршка успостављању система акредитације програма за КПП VET наставника кроз развој модела акредитације. Овај модел треба да помогне образовним системима у БиХ у успостављању акредитације програма за КПП у складу са сопственим потребама и капацитетима и да обезбиједи њихову транспарентност и повезаност.

На основу анализе садашњег нивоа КПП-а, потреба и могућности, модел ће дати препоруке за успостављање система акредитације које ће служити свим заинтересованим странама на нивоу њихових надлежности.

Акредитација програма обуке треба да обезбиједи доступност, упоредивост и конкурентност програма обуке и да омогући праћење и вредновање реализације програма обуке. То води до континуираног унапређења програма обуке и унапређења компетенција VET наставника.

Модел ће дати приједлоге за: стандарде за акредитацију програма обуке, начин спровођења поступка акредитације, начин вођења евиденције пријава за акредитацију, акредитованих програма обуке и реализованих програма обуке, као и садржину сертификата о

завршеној обуци по акредитованом програму.

Циљ овог пројекта је да изради модел акредитације програма за КПР који ће послужити надлежним министарствима образовања за дефинисање решења која ће бити уграђена у легислативу и на тај начин обезбиједити успостављање и функционисање система за акредитацију програма.

У израду модела акредитације програма за КПР ће бити укључена надлежна министарства и педагошки заводи из два кантона, што ће омогућити да се тражи уједначено рјешење, које ће бити функционално и рационално, а у складу са законском регулативом и надлежностима. Значајно је да модел дâ приједлоге које институције ће се бавити акредитацијом и у којима ће бити формирана акредитациона тијела у ентитетима/кантонима/дистрикту и како обезбиједити сарадњу која ће омогућити приступ акредитацији и акредитованим програмима у читавој БиХ.

У образовним системима у БиХ нема искустава у системској акредитацији програма за КПР. Припрему програма обуке и реализацију тих обука су радили педагошки заводи на основу интерних правила, стандарда и инструментарија. Овај пројекат ће користити искуства укључених педагошких завода. Поред тога, користиће се и искуства земаља у окружењу које имају сличне образовне системе. Развојем овог модела акредитације неће се тежити успостављању јединственог процеса акредитације програма за КПР ВЕТ наставника на нивоу БиХ. Образовне власти ентитета/кантона/дистрикта могу да користе овај модел у складу са својом образовном политиком и својим потребама и могућностима, нпр., за успостављање сопствених система за акредитацију програма за КПР или за проналажење заједничких рјешења са другим ентитетима/кантонима.

Демонстрациони пројекат ће произвести стандарде, критеријуме, поступке, инструментаријум које ће користити надлежна министарства и педагошки заводи за израду легислативе, формирање акредитационих тијела и увођење процеса акредитације програма.

Из осталих кантона ФБиХ смо добили информацију да се Модел користи на нивоу појединца и васпитно-образовне установе, али да ни у ком облику није дошло до системских помака ка његовој потпуној имплементацији.

ЗАКЉУЧАК

Оно што показују квантитативни и квалитативни подаци јесте да је промјена у унапређењу КПР-а веома захтјевна, како са ресурсима тако и са временом, те системским рјешењима. Промјеном свијести цјелокупног друштва према образовању и компетенцијама, вјештинама и позиву наставника може доћи до системских промјена у цјелокупном образовном процесу.

Напомињемо да смо податке о тренутном стању КПР-а добили само од представника појединих кантона у Федерацији БиХ, које сам и навела у овом теоријском истраживању. Приликом неких детаљнијих анализа биће неопходно истраживање, различите врсте опсервација који би у великој мјери пружили адекватније податке, провјерили претпоставке и тиме дошли до објективних показатеља тренутног стања КПР-а у БиХ.

Ти изазови треба да нас инспиришу на то да обновимо и наставимо да реформишемо наше образовне системе и систем обуке, те да их прилагодимо друштвеним захтјевима и потребама, а прије свега потребама наставника. Надамо се да ћемо овом темом подстакнути креаторе образовних политика, истраживаче, наставнике и оне који их едукују и обучавају да искористе ову анализу приликом унапређења образовних система, осмишљавања политика и креирања услуга. Увјерена сам да ова анализа може да ојача наше заједничке напоре и осигура да ученици широм БиХ имају користи од првокласног образовања.

Нити једна реформа, нити у једној напредној земљи није успјела без адекватне припреме и обуке наставника и њиховог континуираног професионалног развоја. Нити један успјешан образовни систем не може надмашити квалитет својих наставника.

У европским земљама постоје позитивна искуства о системском унапређењу овог процеса па би та искуства требало у одређеној мјери и користити. Истраживања су показала да нема добре праксе нити квалитетног процеса без ваљаних индикатора, без адекватног праћења, анализе, стратешког планирања и евалуације.

Теоријско истраживање нам указује на чињеницу да се ова тема актуелизовала и на европском нивоу, с обзиром на многобројна истраживања са објективним истицањем унапређења наставничке професије. Добру и адекватну праксу требало би да прате образовни системи у БиХ како би задовољили европске стандарде, али и спремно ушли у образовне реформе које долазе или су већ заживјеле у нашој средини.

Теоријско истраживање нам указује на чињеницу и доношење закључка да је у великој мјери занемарена наставничка потреба за КПП-ом и КПП-ом који се „намеће“. Занимљиво је да у европским земљама у којима је више наставника изразило веће потребе за КПП-ом постоје и чешће интервенције највишег државног органа у образовању у дефинисању КПП-а. То указује на однос између наставничке перцепције потреба и националних политика у области КПП-а. Због тога би начин на који је одређен садржај КПП-а могао имати користи од веће сарадње највиших органа образовних власти, васпитно-образовних установа и наставника, обезбјеђујући да се наставнички „глас“ потпуно чује, призна и уважи.

Оно што можемо искористити као добар „потез“ Европске комисије јесу стварне кампање у многим европским земљама о важности унапређења наставничке професије али и континуираног професионалног развоја наставника. Кампање су, према европском узору, стратешки осмишљене са јасно постављеним циљевима и њихови ефекти су већ доказани у наставној пракси.

Босна и Херцеговина је активно учествовала у различитим трендовским образовним рјешењима, програмима, као и истраживачким мрежама и активностима. Теоријско истраживање нам пружа доказе да су смјернице Модела искоришћене у смислу оправдавања његовог постојања с обзиром на развој неколико докумената који се дотичу исте теме са циљем унапређења КПП-а у БиХ.

Дефинитивно, живимо у времену када се све ужурбано мијења и када оно што је било јуче, неће бити актуелно за данас а можда чак неће важити за оно што долази сутра. Образовне власти треба да буду спремне за стална истраживања, евалуације али и стална ослушкивања

потреба и наставника и васпитно-образовних установа. У истој мјери и појединац треба да преузме већу улогу у проналажењу иницијатива сопственог развоја и напредовања. У овом тренутку обука наставника ни у једном дијелу Босне и Херцеговине није стандардизована. Наставници нису системски лиценцирани као професионалци у свом домену, нити су развијени финансијски и други инструменти који би били у функцији подстицања унапређења квалитета њиховог рада на основу конкуренције.

Резултати које смо анализирали показују сљедеће чињенице као објективне индикаторе гдје Босна и Херцеговина треба посебно да ојача капацитете институција које се баве образовањем на државном нивоу како би развила стандарде ЕУ и повећала ниво осигурања квалитета у образовању. Оно што недостаје јесте успостављање ефикасног механизма координације у БиХ како би се побољшала сарадња између тијела надлежних за осигурање квалитета у цијелој земљи. Координација између министарстава образовања у земљи је побољшана, али је неопходно да буде још боља, на адекватан начин сврсисходнија, са јасно урађеним стратешким плановима за наредни период. Већ смо на крају 2018. године, а још увијек нисмо испунили стратешке циљеве из претходних година.

Босна и Херцеговина треба да убрза „напоре“ како би ојачала капацитете за истраживање и иновације те промоцију научно-истраживачког рада.

Треба истаћи велику важност учешћа Босне и Херцеговине у пробном и главном PISA 2018 истраживању. АПОСО је у сарадњи са образовним властима успјешно реализовао све активности у овом истраживању. Такође, АПОСО је успјешно реализовао и пробно TIMSS 2019 истраживање те ради на припремама за главно TIMSS 2019 истраживање. Све наведене активности су веома добри индикатори да справом можемо потврдити да образовне власти настоје пратити образовне трендове, а, самим тим, дати велики допринос унапређењу образовања у БиХ. Резултати истраживања и анализа ће се моћи искористити као објективни показатељи за наше стратешке документе и по питању континуираног професионалног развоја наставника. Сва ова истраживања ће морати пратити и унапређење система континуираног професионалног развоја наставника и стручних сарадника, као и цјелокупне школске заједнице у Босни и

Херцеговини. Не смијемо дозволити да наши наставници неспремно уђу у образовне промјене јер се оне саме неће на адекватан начин имплементирати без усмјеравајућих обука.

Босна и Херцеговина и даље активно учествује у Платформи западног Балкана за образовање и обуку као и у спољним димензијама програма Erasmus+ и његовом Омладинском прозору за западни Балкан, затим у мрежи подршке политикама и електронским платформама (eTwinning–заједница школа у Европи). Све наведене платформе омогућавају наставнику рефлексивном практичару могућност професионалног развоја.

Међутим, недостатак ефикасне координације на државном нивоу и даље представља разлог за забринутост, што може угрозити потпуно учешће земље у образовном програму ЕУ. Реализација Акционог плана за спровођење основа квалификационог оквира још није почела због непостојања међуресорне комисије на државном нивоу одговорне за реализацију акционог плана.

Једна од првих замки у коју су упале многе земље, укључујући и БиХ, је та да се највећи дио ресурса и енергије у склопу реформских процеса утрошио или троши на израду нових наставних планова и програма, докумената и политика, док се стручном и професионалном развоју наставника придавало мало или нимало пажње. Таква расподела средстава углавном је довела до тога да се за стручно усавршавање и професионални развој бирају најјефтинији модели – предавања, радионице или семинари, односно каскадни модели, којима се настоји обухватити што већи број учесника без обзира на то какве ће ефекте они произвести.

Квалитетни програми стручног усавршавања не смију бити сврха сами себи, већ морају допринијети како развоју појединца тако и цијеле школске заједнице и довести до унапређења резултата које постижу дјеца/ученици. Из ове теријске анализе сазнали смо да је само мањи број институција направио одређене кораке ка системским промјенама у овој области, што је у овом тренутку забрињавајућа околност с обзиром на стандарде ЕУ.

Улагање у професионални развој наставника, који укључује иницијално

образовање, приправнички стаж, континуирано стручно усавршавање и напредовање у струци, основна је претпоставка за побољшање образовних резултата и даљњи развој образовних система. Стварање оквира и предуслова за успостављање ефикасног професионалног развоја наставника не искључује постојеће системе стручног усавршавања, већ захтијева њихово преиспитивање и редефинисање у складу са новим улогама наставника, актуелном образовном парадигмом и потребама образовања 21. вијека.

Свака савремена настава је усмјерена на ученика. У таквој настави наставник мора промијенити улогу предавача у улогу организатора, менаџера, ментора, инструктора и сарадника. Самим тим ће се промијенити и улога дјецe и ученика из пасивних слушалаца и гледалаца у активне учеснике васпитно-образовног процеса. Због наведених чињеница, врло је важно испитивање сопствене праксе, истраживање и анализирање постојећих образовних система и стварања угодног и подстицајног окружења за наставнике. Сваки наставник у свом раду треба показати и развијати свој интегритет, личну снагу, професионализам и способност управљања. Примјеном нових наставних метода и е-образовања наставник треба да има низ нових улога као што су: организатор, планер, водитељ, сарадник, помагач, координатор, дијагностичар, терапеут, евалуатор... За успјешан рад он мора бити оспособљен за нове начине рада, користећи нове методе у настави, и показати креативност у наставном процесу. Наставник треба развијати личну професионалност кроз одговорно професионално усавршавање на нивоу појединца усмјереног ка цјеложивотном учењу. Веома важан аспект у цјелокупном процесу је сарадња свих актера како би се стварне, системске промјене у пракси и десиле. Професионални развој наставника захтијева интегрисани приступ за побољшање професионалног окружења на вишеструким организацијским нивоима.

Ова анализа показује како планирање и постепене промјене у образовним системима као и жеља, воља за промјенама појединаца доводи и до системских промјена у њиховој перцепцији и пракси, као и у цјелокупном васпитно-образовном систему.

Основни циљ самог Модела, као и ове анализе, је указати на важност КПП-а у БиХ, по ко зна који пут алармирати образовне

власти о потребама наставника у БиХ, али исто тако довести до веће мотивисаности наставника постављајући пред њих схему која управо спушта КПР на појединца и на васпитно-образовну установу. Овакав приступ има двије стране - једна је аутономија, а друга одговорност, која балансира слободу дату наставницима. Имати осјећај одговорности, те истовремено бити одговоран код наставника ствара осјећај свијести да морају оптимално извршавати свој посао. Све наведено значи да наставницима морају бити јасни путеви каријере, као и школски развојни планови, како би дошли до циљаног учења.

Истраживања су показала да иницијално образовање не може да обезбједи наставницима сва знања и умијећа која ће им бити потребна да се носе са различитим аспектима њихове будуће професије у друштву које се убрзано мијења. Требамо напокон промијенити свијест да смо са добијањем дипломе завршили своју мисију као академског грађанина, те схватити да је и наставничка професија спремна за процес цјеложивотног учења и оспособљавања. Наставници треба да буду тако „опремљени“ да могу да одговоре нарастајућим изазовима друштва знања, да активно учествују у том друштву, припремају оне које уче за аутономно цјеложивотно учење и да непрекидно преиспитују и промишљају о процесу учења и наставе као рефлексивни практичари.

Установили смо да још увијек у БиХ не постоји „вођени“ системи КПР-а, тренутно нема ни праћења нити евалуације ефеката КПР-а, односно не постоје механизми у образовним системима на основу којих би се могло пратити шта се од наученог примјењује у пракси. То значи да се у појединим дијеловима БиХ вреднује само присуство на семинарима изражено кроз број сати трајања обуке. По овом начину се види да обуке представљају краткотрајан приступ а не постепено умрежавање нити кључну примјену и провјеру ефеката примјене наученог. Професионални развој наставника није дискретна варијабла, већ је ријеч о континууму. Ово значи да једнократне обуке имају веома мало смисла и да је неопходан континуитет. Због свега наведеног, овај процес треба да траје, он тражи пуно времена да се преиспитају постојећа увјерења и тек након тога усвајају нови обрасци и нова рјешења. Подршка за професионални развој мора стизати од система, али и од васпитно-образовних установа. Неопходно је извршити операционализацију законских оквира за стручно усавршавање и

професионални развој, које имају сви образовни системи у БиХ, затим предложити концепцијски нове каталоге програма усавршавања, који ће бити конструисани на принципима КПР-а.

Ако смо при закључку да је наставник кључни фактор ефикасног образовања, онда је од изузетне важности његова припремљеност, оспособљеност за ту професију јер управо од тога зависи спремност ученика за 21. вијек. Знање треба да постане главни ресурс како би се створило напредно друштво, одрживи економски развој и будућност наше земље. За овај процес је неопходан континуитет, кохерентност и сагласност свих заинтересованих страна. Системски усклађено и координисано образовање и професионални развој са адекватним ресурсима, промовисање Модела усмјереног на појединца, рефлексивног практичара те истраживања властитих пракси и подршка образовних власти системским рјешењима може довести до веома битних помака ка унапређењу образовања у БиХ.

ЛИТЕРАТУРА

- Агенција за предшколско, основно и средње образовање (2014). *Анализа примјене стандарда квалитета рада у пракси*. Мостар: АПОСО.
- Агенција за предшколско, основно и средње образовање (2014). *Модел за унапређење професионалног развоја васпитача, наставника и стручних сарадника*. Мостар: АПОСО.
- Агенција за предшколско, основно и средње образовање (2017). *Модел за успостављање система акредитације програма за континуирани професионални развој VET наставника*. Нацрт документа. Мостар: АПОСО.
- Агенција за статистику Босне и Херцеговине (2016). *Статистике образовања. 1. издање*. Сарајево: Агенција за статистику Босне и Херцеговине.
- Министарство цивилних послова Босне и Херцеговине (2012). *Информација о имплементацији Стратешких праваца развоја предшколског васпитања и образовања у Босни и Херцеговини*. Сарајево: Министарство цивилних послова Босне и Херцеговине.
- Оквирни закон о основном и средњем образовању у Босни и Херцеговини (2003). Сарајево: Службени гласник Босне и Херцеговине, 18/03.
- Основе квалификацијског оквира у БиХ (2015). Сарајево: Службени гласник Босне и Херцеговине, 28/15.
- Рангелов Јусовић, Р. и Радна група (2017). *Нацрт Извјештаја о иницијалном образовању и стручном усавршавању наставника са препорукама*. Сарајево: Европска Комисија у БиХ.
- Савјет министара Босне и Херцеговине (2008). *Стратешки правци развоја образовања у Босни и Херцеговини са планом имплементације, 2008–2015*. Сарајево: Службени гласник Босне и Херцеговине, 34/08.
- Херцеговачко-неретвански кантон, Босанско-подрињски кантон Горажде, Унско-сански кантон и Тузлански кантон (2017). *Извјештаји чланова Радне групе на изради Модела за унапређење система КПП-а васпитача, наставника и стручних сарадника*.
- European Commission (2013). *Teacher Education and Training in a Western Balkans, Report on Bosnia and Herzegovina*. EC.
- European Commission (2013). *Teacher Education and Training in a Western Balkans*. EC.
- Pisker, L. (2010). *Professional Development of Teachers in BiH: From Promises to Ensuring Quality Teaching in Classrooms*. Sarajevo: FOD BiH.

Mr Darko Ratković
Mr Naira Jusufović

MUZIČKO-METODIČKE KOMPETENCIJE UČITELJA

Sažetak

Obrazovanje učitelja je permanentan i kontinuiran sistemski proces u kome se stiču polazne muzičko-metodičke kompetencije neophodne za kvalitetan rad savremenog učitelja. Visoko obrazovanje i učiteljski studijski programi, posebno proces i način sticanja tih kompetencija predstavljaju bitnu kariku u tom procesu. U radu se definišu muzičko-metodičke kompetencije kao preduslov bavljenja učiteljskim pozivom, kritički ukazuje na praktične probleme nastave, sistemski pristup u radu, kao i primjeri mogućih rješenja u cilju poboljšanja permanentnog obrazovanja ali i profesionalnog razvoja učitelja. Cilj istraživanja je ispitivanje procjena o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama i mogućnostima njihovog stručnog usavršavanja. Rezultati ukazuju na to da se učitelji slažu s tvrdnjom da bi voljeli da unaprijede svoje metodičke kompetencije iz nastave muzičke kulture ($M=4,06$), posebno da prošire svoje znanje iz oblasti muzičke pismenosti ($M=4,41$) i sviranja na instrumentu. Nismo našli povezanost procjena o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na staž i stepen stručne spreme. Učitelji generalno bolje procjenjuju svoje kompetencije stečene iz metodika nastave materneg jezika, prirode i društva i matematike u odnosu na predmete umjetničkog i motoričkog područja (fizičkog vaspitanja, likovne kulture i muzičke kulture), t-omjer ($t=3,247$, $p<0,05$).

Ključne riječi: muzičko-metodičke kompetencije, metodika nastave muzičke kulture, nastava, učitelj

Prethodno naučno saopštenje
JEL klasifikacija: I20, I21

Mr Darko Ratković
Mr Naira Jusufović

MUSIC-METHODICAL COMPETENCIES OF TEACHERS

Abstract

Teacher's education is a permanent and continuous systemic process within which teachers gain baseline music-methodical competencies necessary for quality work of a contemporary teacher. Higher education and teacher's study programmes, and in particular the course and manner of their completion, represent an important link in this process. The paper provides definition of music-methodical competencies which are a precondition for practicing teaching, critically points to practical problems of the teaching process, presents a systemic approach to work, as well as examples of possible solutions targeting improvement of permanent education and professional development of teachers. The objective of the research is to examine the evaluations of teachers' own music-methodical competencies and opportunities for their professional development. Findings show that teachers agree with a statement that they would like to improve their methodical competencies for teaching music ($M=4,06$), and especially to expand their knowledge in the area of music literacy ($M=4,41$) and playing of a music instrument. We have not found any correlation between evaluations of music-methodical competencies and the number of years of service or the education level. In general, teachers evaluate better their competencies which they have gained through teaching methods for mother tongue, nature and society, and mathematics, than for subjects in artistic and motor domains (physical education, art, music), ($t=3,247$, $p<0,05$).

Key words: music-methodical competencies, music teaching methods, teaching process, teacher

Preliminary scientific communication
JEL classification: I20, I21

UVOD

Neki autori (Perrenoud, 1997) smatraju da kompetencija omogućava pojedincima pokretljivost, primjenu i integrisanje stečenog znanja u složenim, različitim i nepredvidivim situacijama. Može se definisati kao kapacitet za uspješno djelovanje u datim situacijama, tj. kao kapacitet koji je zasnovan na znanju, ali nije ograničen njime. Romainville (1996) ističe da je francuski naziv *competence* originalno korišten u kontekstu stručne obuke i da se odnosi na sposobnost izvođenja određenog zadatka. To znači da nije više samo znanje to koje je bitno, nego je bitna njegova upotreba. Riječ *kompetentnost/kompetencija* (lat. *competere* – nadležnost, težiti za) – znači i postojanje dispozicije za uspješno obavljanje neke djelatnosti. Ona nastaje kao kombinacija „nekoliko faktora: naslijeđa, sredine i vlastitog djelovanja“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 242). Vujaklija (1980) daje slično određenje pa pojam *kompetencija* (lat. *competentia*) određuje kao nadležnost, mjerodavnost; sposobnost ili pozvanost.

Takođe, Evropska komisija je 2004. godine *kompetenciju* definisala kao „sklop vještina, znanja, sposobnosti i stavova, a ključne kompetencije kao paket transfernih, multifunkcionalnih znanja vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za ličnu ostvarivost i razvoj, inkluziju i zapošljivost“ (2010, str. 53). Evropski kvalifikacijski okvir (EQF) kompetenciju definiše kao dokazanu sposobnost upotrebe znanja i vještina, društvene i metodološke sposobnosti u radu i učenju, te u profesionalnom i ličnom razvoju, uključujući autonomnost i odgovornost. Medel-Anonuevo i suradnici (2001) kompetencije definišu kao sposobnost pojedinca za uspješno suočavanje sa zahtjevima radne i socijalne okoline, pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat razvoja individue. *Ključne kompetencije* su prenosivi višenamjenski spoj znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovo osobno realiziranje i razvitak, uključanje u društvo i upošljavanje. Treba ih razviti do kraja obaveznog obrazovanja, jer predstavljaju temelj za daljnje učenje kao dio cjeloživotnog učenja. Ovo definisanje naglašava da su ključne kompetencije prenosive i stoga primjenljive u mnogim situacijama i kontekstima te višenamjenske budući da se mogu koristiti za postizanje više ciljeva kod rješavanja različitih problema i ostvarivanja raznih zadataka. Ključne kompetencije su preduvjet za odgovarajuću ličnu uspješnost u životu, radu i daljnjem učenju.

Definisanje nastavničkih kompetencija kao specifičnih profesionalnih

kompetencija (Branković i Partalo, 2011) treba teorijski i metodološki zasnovati na bitnim pedagoškim polazištima.

Kompetencija nastavnika treba sadržavati sve bitne konstrukte (znanje, umijanja, mišljenja i uvjerenja). Kompetencije nastavnika ne treba definisati kao „statične ciljeve“, već ih određivati u skladu sa razvojem nauke, tehnike, tehnologije i društvenih odnosa u konkretnoj društvenoj sredini. Peklaj (Peklaj, 2008, prema Branković i Partalo, 2011) je identifikovao pet područja s trideset sedam kompetencija.

To su:

Efikasno podučavanje (znanje i razumijevanje predmeta koji predaje, osposobljenost za prenošenje stručno-predmetnih sadržaja, poznavanje razvoja učenika i zakonitosti procesa učenja, poznavanje pedagoške teorije i didaktičkih zakonitosti, osposobljenost za planiranje, izvođenje i vrednovanje procesa učenja; poznavanje normativnih osnova vaspitanja i obrazovanja, osposobljenost za povezivanje ciljeva, sadržaja, nastavnih pristupa i razvoja učenika; osposobljenost za efikasno planiranje, organizovanje i izvođenje nastavnih aktivnosti; primjena nastavnih metoda i strategija koje podstiču na razumijevanje, upotrebu i razvijanje novih znanja; korištenje interaktivnog metoda, podsticanje aktivnog i samostalnog učenja, podsticanje učenika na projekatski i istraživački rad, podsticanje aktivnosti na povezivanju predmeta i grupnog rada sa drugim nastavnicima).

Opšte obrazovanje (metodi za podsticanje motivacije u različitim oblastima učenja, razvoj strategija učenja učenja, podsticanje fleksibilnosti i istrajnosti i sposobnost samovrednovanja, razvoj informatičke pismenosti, vještine komuniciranja i socijalne vještine).

Upravljanje i komunikacija (dobra komunikacija sa učenicima, sposobnost dogovaranja sa učenicima – formiranje zajednice sa učenicima – formiranje podsticajnog okruženja, postavljanje jasnih pravila ponašanja i discipline, uspješno suočavanje sa neprimjerenim ponašanjima, agresivnošću i konfliktima; jednakost prema svim učenicima i primjerenost rada prema individualnosti učenika, prepoznavanje učenika s posebnim potrebama).

Provjeravanje i ocjenjivanje znanja i napretka učenika (formiranje i primjenjivanje kriterijuma ocjenjivanja, korištenje različitih načina praćenja i provjeravanja napretka svakog učenika, korištenje različitih načina

ocjenjivanja i saopštavanja rezultata, praćenje i vrednovanje napretka učenika na području usvajanja strategija učenja, socijalnih vještina, čitalačke i informatičke pismenosti; informisanje roditelja o napretku učenika).

Šire profesionalne kompetencije (pozitivan odnos prema učenicima, poštovanje socijalnog, kulturnog, jezičkog i religioznog porijekla; vjera u sposobnosti učenika, poštovanje etičkih načela i zakonske regulative, planiranje, praćenje, vrednovanje i uređenje svog profesionalnog razvoja; podsticanje pozitivnih vrijednosti, stavova i ponašanja učenika; uspješnost u komuniciranju i saradnja sa roditeljima, saradnja sa drugim nastavnicima i pedagoškim saradnicima, učešće i saradnja u raznim aktivnostima u okruženju, podsticanje otvorenosti prema kulturama, vrijednostima, ljudima i narodima). Sistematizaciju kompetencija potrebnih za rad u 21. vijeku daje i Nenad Suzić, koji pravi podjelu prema psihološkim područjima na: kognitivne, emocionalne, socijalne i radno aktivne (Suzić, 2005).

Specifičnost muzičko-metodičkih kompetencija i njihov značaj za rad učitelja

Profesionalne, pedagoške, psihološke, metodičko-didaktičke i socijalno-komunikološke kompetencije učitelja se trebaju formirati na dodiplomskom studiju, a razvijati dalje kroz stručno usavršavanje, profesionalni razvoj učitelja i cjeloživotno učenje. One su osnova kvalitetnog vaspitno-obrazovnog rada. Kada su u pitanju metodičke kompetencije, onda bi posebnu pažnju trebalo da zauzmu muzičko-metodičke kompetencije, jer muzika doprinosi i cjelovitom razvoju učenika. Kroz razvoj muzičkih sposobnosti razvija se niz posebnih sposobnosti učenika, od kojih će imati koristi tokom školovanja, ali i života uopšte (Mirković-Radoš, 1996). Neke od sposobnosti koje se uz pomoć muzike mogu razvijati su: sluh, vid, taktilnost, verbalno izražavanje, sposobnost čitanja, učenje stranih jezika, matematička i kreativna sposobnost, emocije, motoričke sposobnosti te socijalna prilagodljivost i jačanje konativnih sposobnosti (Haberemejer, 2001).

Dio sveukupne muzičke kompetencije čine i muzičke sposobnosti. Njih definišemo kao „skup sposobnosti koje subjektu koji ih posjeduje omogućava primanje, odnosno, doživljavanje muzičkih djela, ali i njihovo samostalno proizvođenje ili pak reprodukovanje“ (Pedagoški leksikon, 1996, str. 304). Muzičke sposobnosti su strukturirane od *ritmičkih sposobnosti* (održavanje

ravnomjerne ritmičke pulsacije, sposobnost izvođenja ritma, adaptacija prema tempu, opažanje i izvođenja različitih ritmičkih vrsta – Vasiljević, 2000), sposobnosti razlikovanja *visine tona* i *sposobnosti pamćenja muzičkih cjelina – muzičke memorije*. U ovom kontekstu muzičke sposobnosti imaju značenje muzičke dispozicije kao preduslova za bavljenje muzikom uopšte (Ratković, 2010).

Dakle, muzičke kompetencije *obuhvataju* kompleksan sklop i spoj muzičkih znanja, sposobnosti i vještina potrebnih za uspješno obavljanje profesionalne muzičke pedagoške djelatnosti učitelja. One su direktno pretpostavljene metodičkim kompetencijama kroz kurikulumske zahtjeve nastave muzičke kulture (Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2015). Dakle, osim pedagoških, radno akcionih, emocionalnih i socijalno-komunikoloških kompetencija, savremeno obrazovan učitelj treba da posjeduje i muzičke kompetencije, koje čine: muzičke sposobnosti (ritmičke, vokalne i interpretativne), izgrađene muzičke vještine (sviranje i ovladavanje vještinom sviranja harmonskog instrumenta) i kvalitetno formirana muzička znanja.

Osim muzičkih kompetencija, učitelj treba da posjeduje i fundamentalne metodičke kompetencije, koje *zajedno čine skladan sklop* i neophodne su za izvođenje nastave muzičke kulture. Metodičke kompetencije su potrebne za samostalno uspješno planiranje, pripremanje, izvođenje i vrednovanje nastave muzičke kulture od 1. do 5. razreda. To znači da učitelju u svakom trenutku mora biti jasno šta radi (sadržaji), kome (uzrast i prethodna iskustva), kako (metode), zašto (muzička problematika koju rješava, zadatak) (Stojanović, 1996). Osim toga, cjelovito obrazovan učitelj treba da posjeduje i potrebna pedagoška, psihološka i didaktička znanja kao i *otvorenost za primjenu postojećih inovacija* te pripremljenost za kritičko i samokritičko vrednovanje postignuća učenika i vlastitog muzičko-pedagoškog rada prije svega u funkciji autokorekcije i rada kao refleksivnog praktičara (Stojanović, 2010).

Inicijalni period u formiranju muzičko-metodičkih kompetencija je i proces formalnog obrazovanja na fakultetu/višoj školi, mada studenti dolaze sa određenim znanjima iz ranijeg perioda školovanja. Istraživanja pokazuju da su ta znanja veoma skromna kako u pogledu muzičke pismenosti (Ignjačević, 2013) tako i u poznavanju opštih pojmova iz teorije muzike, narodne muzike i istorije muzike. Značaj ovog perioda u obrazovanju budućih učitelja ogleda

se u jedinstvenoj prilici sticanja profesionalnih muzičkih znanja i iskustava kroz vlastito muzičko učešće, tj. sticanju znanja o muzici kroz muziku. To podrazumijeva iskustven proces u obrazovanju budućih učitelja kroz izvođenje muzike pjevanjem, sviranjem, slušanjem ali i kritičkim i kreativnim učešćem u procesu muzičkog stvaralaštva i vrednovanja sebe i svojih kolega. Takođe, postoji i stalna potreba za inoviranjem univerzitetske nastave. To je moguće primjenom inovativnih modela rada u univerzitetskoj nastavi. Jedan od njih je i model integrativne metodičke vježbe, kroz koji studenti obogaćuju, proširuju i povezuju svoja metodička znanja ne samo iz metodike nastave muzičke kulture već i iz drugih metodika u cilju sticanja integrativnih metodičkih znanja potrebnih za rad kroz holistički pristup nastavi, posebno u prvom razredu osnovne škole (Ratković, 2013). Takođe, smatramo da se veća pažnja treba posvetiti metodičkoj praksi studenata u vježbaonicama, u kojima bi studenti – budućí učitelji pod nadzorom mentora sticali svoja praktična iskustva. Sistemska rješenja su u ovom segmentu školovanja zasigurno prijeko potrebna na svim fakultetima u Bosni i Hercegovini kako u pogledu finansijske tako i organizacione prirode.

Metod

U svrhu cjelovitog sagledavanja problematike sticanja, vrednovanja i primjene muzičko-metodičkih kompetencija, obavili smo empirijsko, neeksperimentalno istraživanje. Prigodan uzorak čine 73 učitelja iz 12 osnovnih škola s područja Republike Srpske i Federacije Bosne i Hercegovine. Istraživanjem su obuhvaćeni gradovi i opštine: Banjaluka, Laktaši, Čelinac, Kotor-Varoš, Zenica, Žepče, Kakanj i Zavidovići. Polna zastupljenost je u korist osoba ženskog pola (66) u odnosu na osobe muškog pola (7).

Za teorijsku opservaciju smo koristili analitičko-deskriptivnu metodu. Primijenili smo tehnike anketiranja i skaliranja s posebno konstruisanim strukturiranim instrumentom MMK-1, koji je ispitivao samoprocjene učitelja o muzičko-metodičkim kompetencijama i mogućnost njihovog stručnog usavršavanja. Instrument se sastoji od pitanja otvorenog tipa i skalera procjene sa 20 tvrdnji. Stepem slaganja sa datim tvrdnjama je ponuđen na petostepenoj skali Likertovog tipa. Izračunati Alfa Krombah ovog instrumenta ($\alpha=0,80$) ukazuje na to da instrument ima odgovarajuću pouzdanost. Podaci su obrađeni u statističkom paketu SPSS 20 for Windows. Rezultati istraživanja imaju aplikativnu primjenu i nude bitne informacije za unapređenje procesa stručnog usavršavanja učitelja ali i unapređenje

univerzitetske nastave metodičke grupe užestručnih predmeta.

Cilj i zadaci istraživanja

U toku samog istraživanja zanimalo nas je kako učitelji generalno procjenjuju svoje muzičko-metodičke kompetencije te kakvi su stavovi prema mogućnosti njihovog stručnog usavršavanja. Takođe, istražili smo i kako procjenjuju svoje kompetencije koje su stekli tokom formalnog obrazovanja na fakultetu iz metodike predmeta razredne nastave. Istraživanje je ukazalo na nekoliko istraživačkih pitanja koja smo postavili:

- 1) Ispitati kako učitelji percipiraju svoje muzičko-metodičke kompetencije.
- 2) Utvrditi povezanost stručne spreme i staža učitelja i samoprocjene učitelja o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama.
- 3) Istražiti kako procjenjuju svoje metodičke kompetencije stečene na fakultetu/školi u toku studija.
- 4) Utvrditi postoji li razlika u samoprocjeni kompetencija koje su stekli tokom školovanja na fakultetu iz metodike nastave muzičke kulture u odnosu na metodike drugih predmeta.

Nivo obrade podataka koji je obavljen je deskriptivna statistika: frekvencije, aritmetička sredina, skjuniz, kurtozis, Kolmogorov-Smirnov test distribucije rezultata te analitička statistika za procjenu značajnosti razlika aritmetičkih sredina određenih varijabli (jednofaktorska analiza varijanse-ANOVA i t - test).

Rezultati i interpretacija rezultata

Nakon grupisanja podataka i izračunavanja deskriptivnih statističkih pokazatelja, frekvencije i aritmetičke sredine dobili smo rezultate koje ćemo u ovom dijelu predstaviti. Trudili smo se da uzorak bude prigodan i reprezentativan pa smo anketirali manji broj učitelja ali iz većeg broja škola. U istraživanju je učestvovalo nastavno osoblje preko 12 osnovnih škola. Strukturu uzorka prema godinama radnog staža i stepenu stručne spreme dajemo u tabeli 1.

Tabela 1: Struktura uzorka prema stažu i stepenu stručne spreme

Godine radnog staža	N	%	Stepen stručne spreme	N	%
0-10	17	23,30	Srednja	0	0
10-20	24	32,90	Viša	32	43,80
20-30	20	27,40	Visoka	35	47,90
30-40	12	16,40	Master	6	8,20
Ukupno	73	100	Ukupno	73	100

Tabela 1 daje jasnu strukturu uzorka u odnosu na radni staž ispitanika. Iz ove tabele je vidljivo da su u samom uzorku zastupljeni učitelji sa manjim ali i većim brojem godina radnog staža tako da možemo zaključiti da je uzorak po pitanju radnog iskustva reprezentativan. Najveći broj zaposlenih ima srednju vrijednost po pitanju radnog staža, tj. od 10 do 30 godina iskustva.

Podaci iz tabele pokazuju da je najveći broj učitelja sa višom i visokom stručnom spremom, dok učitelja sa srednjom stručnom spremom nema. Ohrabrujući podatak je i činjenica da 8,20 % učitelja ima završen drugi ciklus studija – master.

Tabela 2: Deskriptivni statistički pokazatelji na subskali procjena o muzičko-metodičkim kompetencijama

Varijabla	N	Min.	Max.	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Muzičko-metodičke kompetencije	73	11,00	25,00	19,80	3,32	-,666	,053

Tabela 2 predstavlja deskriptivne pokazatelje distribucije rezultata ostvarenih na subskali procjena učitelja o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama. Subskala se sastoji iz pet generalnih tvrdnji koje ispituju procjene učitelja o svojim muzičko-metodičkim kompetencijama, kao i opredijeljenost za njihovo usavršavanje. Ukupni minimalni rezultat na subskali je iznosio 5, dok je maksimalni rezultat iznosio 25. Aritmetička sredina (M=19,80) govori da je prosječna vrijednost više pomjerena ka višim rezultatima. Analiza stepena slaganja s pojedinačnim tvrdnjama, koja nije vidljiva iz ove tabele, pokazuje da se učitelji uglavnom slažu s

tvrdnjom da bi voljeli da unaprijede svoje metodičke kompetencije iz nastave muzičke kulture ($M=4,06$), posebno da prošire svoje znanje iz oblasti muzičke pismenosti ($M=4,41$), jer se u toj oblasti smatraju najmanje kompetentnim te da su neopredijeljeni ili se blago slažu s tvrdnjom da znaju da sviraju/koriste harmonski instrument ($M=3,50$). Dakle, učitelji su blago suzdržani u procjeni svojih muzičkih kompetencija, posebno kompetencije sviranja na instrumentu i poznavanja muzičke pismenosti, ali se uglavnom slažu s procjenama da bi te kompetencije, kada bi imali mogućnost, željeli unaprijediti. Ovi rezultati su kompatibilni sa sličnim istraživanjima (Svalina, 2015). Iako negativna vrijednost skjunita kao mjere asimetrije ($sk=-,666$) ukazuje na to da je većina rezultata desno od srednje vrijednosti, Kolmogorov-Smirnov test pravilnosti distribucije, 116 pokazuje vrijednost $p=0,017$, koja je veća od 0,001, što ukazuje na to da distribucije rezultata ne odstupaju statistički značajno od normalne distribucije (tabela 3). Ovakav rezultat nam omogućava primjenu parametrijske statistike.

Tabela 3: Test normalnosti distribucije rezultata za procjenu muzičko-metodičkih kompetencija

Varijabla	Kolmogorov-Smirnov test		
	d	f	p
Muzičko-metodičke kompetencije	,116	73	,017

Kada su u pitanju samoprocjene učitelja o vlastitim muzičko-metodičkim kompetencijama, analizirajući deskriptivne pokazatelje, zanimalo nas je postojanje moguće veze, tj. postojanje razlike u procjenama o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na staž. S obzirom na to da imamo jednu nepromjenljivu varijablu (staž) s pet grupa, od kojih su u rezultatima zastupljene tri, upotrijebili smo jednofaktorsku analizu varijanse ANOVA. Rezultate predstavljamo u tabeli 5.

Tabela 5: Značajnost razlika procjena o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na staž

Varijabla	N	F	p
Muzičko-metodičke kompetencije	73	1,01	,394

Naše istraživanje pokazuje da ne postoji statistička značajnost kada su u pitanju procjene učitelja o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na staž ($F=1,01$, $p>0,05$).

Podaci o vezi između procjena učitelja i stepena stručne sprema su dati u tabeli 6.

Tabela 6: Značajnost razlika procjena o muzičko-metodičkim kompetencijama s obzirom na stepen stručne sprema

Varijabla	N	F	p
Muzičko-metodičke kompetencije	73	2,41	,394

Iz tabele 6 je vidljivo da ne postoje statistički značajne razlike kada su u pitanju procjene učitelja o muzičko-metodičkim kompetencijama kada je u pitanju stručna sprema. Radi cjelovitog sagledavanja procjena i stavova učitelja o metodičkim kompetencijama iz nastave muzičke kulture, zanimao nas je i proces sticanja kompetencija na fakultetu, dakle, kako učitelji percipiraju svoje metodičke kompetencije iz metodike nastave muzičke kulture ali i metodika drugih nastavnih predmeta.

U tabeli 6 dajemo deskriptivne pokazatelje tih procjena.

Tabela 7: Deskriptivna statistika procjene učitelja o kompetencijama stečenim na fakultetu/školi iz užestručnih predmeta

Metodičke kompetencije stečene na fakultetu	M	SD
Kompetencije iz metodike nastave maternjeg jezika	4,45	,86
Kompetencije iz metodike nastave matematike	4,26	,92
Kompetencije iz metodike nastave prirode i društva	4,40	,94
Kompetencije iz metodike fizičkog vaspitanja	4,07	,90
Kompetencije iz metodike nastave likovne kulture	4,07	1,01
Kompetencije iz metodike nastave muzičke kulture	4,15	,81

Kako je vidljivo iz tabele 7, učitelji znatno bolje procjenjuju svoje metodičke kompetencije stečene na fakultetu iz metodike maternjeg jezika ($M=4,45$), metodike nastave prirode i društva ($M=4,40$) i metodike nastave matematike ($M=4,26$) u odnosu na metodiku nastave likovne kulture ($M=4,07$), muzičke kulture ($M=4,15$) i metodiku fizičkog vaspitanja ($M=4,07$). Učitelji najbolje procjenjuju svoje kompetencije iz metodike maternjeg jezika i prirode i društva a najslabije iz metodike fizičkog vaspitanja, likovne kulture i muzičke kulture. To govori da je potrebno posvetiti veću pažnju ovim predmetima u procesu sticanja kompetencija te učiteljima dati mogućnost stručnog usavršavanja baš iz ove grupe predmeta.

Pošto se rezultati aritmetičkih sredina u procjenama učitelja, kako deskriptivna statistika pokazuje, znatno razlikuju, zanimalo nas je da li je ta razlika statistički značajna pa smo pristupili testiranju značajnosti razlika. Pojedinačne rezultate za tri predmeta (metodika maternjeg jezika, priroda i društvo i matematika) smo sabrali i konstruisali kategoriju pod zajedničkim nazivom kompetencije iz predmeta jezičkog i prirodno-matematičkog područja. Tako smo uradili i sa rezultatima za predmete metodika fizičkog vaspitanja, likovne kulture i muzičke kulture. Rezultati su predstavljeni u tabeli 8.

Tabela 8: Značajnost razlika u procjenama o metodičkim kompetencijama stečenim na fakultetu/školi

Metodičke kompetencije stečene na fakultetu	M	SD	t	p
Metodičke kompetencije iz predmeta prirodno-matematičkog i jezičkog područja	13,10	2,34	3,247	,002**
Metodičke kompetencije iz predmeta umjetničkog i motoričkog područja	12,28	2,37		

** $p < 0,01$

Statistički značajan i pozitivan t-omjer ($t=3,247$, $p < 0,01$) ukazuje na postojanje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina kada su u pitanju procjene o stečenim kompetencijama učitelja u toku školovanja na fakultetu iz metodika predmeta u razrednoj nastavi. Pošto je t-omjer pozitivan, to pokazuje da postoji razlika u korist procjene iz prve grupe predmete, tj. metodika predmeta prirodno-matematičkog i jezičkog područja. Tu su svrstani rezultati ostvareni na vrednovanju kompetencija

stečenih u okviru predmeta: metodika maternjeg jezika, metodika nastave matematike i metodika nastave prirode i društva. U drugu grupu su svrstani predmeti: metodika nastave likovne kulture, metodika nastave muzičke kulture i metodika fizičkog vaspitanja. Dakle, učitelji se uglavnom slažu s tvrdnjom da su bolje kompetencije stekli iz predmeta prve grupe u odnosu na drugu. Takođe, deskriptivna statistika pokazuje da su najniži rezultati ostvareni iz predmeta metodika fizičkog vaspitanja ($M=4,06$) i metodika likovnog vaspitanja ($4,06$) te metodike nastave muzičke kulture ($M=4,15$). To ukazuje na to da je u daljnjim istraživanjima potrebno staviti akcent na identifikaciju mogućih uzroka ove razlike. Jedan od razloga leži i u specifičnosti nastave ovih predmeta u smislu posjedovanja likovno-estetskih, muzičkih i fizičko-motoričkih sposobnosti i kompetencija potrebnih za izvođenje nastave. Istraživanje o procjeni nastavnika razredne nastave o profesionalnim kompetencijama pokazuje da nastavnici razredne nastave najslabije procjenjuju svoje metodičke kompetencije u odnosu na pedagoške, psihološke i didaktičke (Branković i Popović, 2018).

Istraživanje Vesne Svaline (2015) i Jasne Begić-Šulentić (2013) pokazuje da je za učitelje koji sviraju u nastavi, tj. koriste instrument, mnogo važnije sviranje njihovih učenika nego učitelja „nesvirača“. Ovakav rad nije izolovan slučaj i u praksi kod nas jer često učitelji u nedostatku vlastitih muzičkih vokalno-instrumentalnih kompetencija angažuju učenike koji pohađaju nižu muzičku školu i sl. Ovaj podatak govori o bitnosti kvalitetnog sticanja muzičkih kompetencija u formalnom obrazovanju učitelja jer to ima refleksiju i na izvođenje nastavne prakse.

ZAKLJUČAK

Muzičko-metodičke kompetencije učitelja su bitne za kvalitetan i cjelovit vaspitno-obrazovni rad savremeno obrazovanog učitelja, pogotovo kada je u pitanju uticaj na cjelovit razvoj ličnosti učenika (Habermejer, 2001; Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2015). Nastavna praksa ukazuje na mnogobrojne probleme, pogotovo kada su u pitanju sviranje, tj. korištenje harmonskog instrumenta u nastavi (Stošić, 2008; Ratković, 2010; Stojanović, 1996). Rezultati istraživanja ukazuju na to da učitelji imaju pozitivan stav u pogledu mogućnosti usavršavanja svojih muzičko-metodičkih kompetencija, posebno kada je u pitanju ovladavanje instrumentom i kompetencije iz

muzičke pismenosti. Takav stav imaju generalno svi učitelji iz posmatranog uzorka bez obzira na staž i stepen stručne spreme. Iako učitelji generalno pozitivno procjenjuju svoje metodičke kompetencije stečene na fakultetu, ipak postoji statistički značajana razlika. Učitelji se smatraju kompetentnijim iz metodike nastave maternjeg jezika, matematike i prirode i društva nego iz metodike nastave muzičke kulture, likovne kulture i fizičkog vaspitanja. Rezultati ukazuju i na moguće refleksije u praksi i otvaraju prostor za šira istraživanja u oblasti sticanja i vrednovanja kompetencija iz umjetničkih predmeta u cilju otkrivanja uzroka lošije procjene učitelja i potrebu istraživanja na većem uzorku. Sve ovo govori u prilog tezi da je potrebno sistemski raditi na unapređenju metodičkih kompetencija u širem polju umjetnosti kroz razne oblike profesionalnog razvoja ali i u procesu formalnog obrazovanja budućih učitelja. U tom smislu, rezultati ukazuju na potrebu sistemske organizacije stručnih seminara, radionica i projekata kroz institucionalnu saradnju i partnersko učešće matičnih katedri sa nastavničkim fakulteta za obrazovanje budućih učitelja sa stručnim aktivima škola, pedagozima, direktorima škola i posebno savjetnicima iz republičkih i kantonalnih pedagoških zavoda. Proces stručnog/profesionalnog usavršavanja učitelja je lična obaveza pojedinca ali i organizacije i društva u kojem radi. Za takav vid profesionalnog usavršavanja evidentno postoji potreba, volja i spremnost učitelja.

LITERATURA

- Begić-Šulentić, J. (2013). *Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju* (doktorski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Branković, D. i Partalo, D. (2011). Metodološki problemi teorijskog definisanja i empirijskog istraživanja kompetencija nastavnika. U: Špijunović, K. (ur.). *Nastava i učenje – stanje i problemi* (str. 39–50). Užice: Učiteljski fakultet u Užicu, Univerzitet u Kragujevcu.
- Branković, D. i Popović, D. (2018). Profesionalne kompetencije nastavnika razredne nastave. *Naša škola*, XXIV/1, 7–26.
- European Commission (2010). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, Directorate General for Education and Culture: Implementation of Education and Training*. Brussels. Dostupno na: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-05-416_en.htm?locale=EN
- Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963). Zagreb: Matica hrvatska.
- Habermejer, Š. (2001). *Prava muzika za vaše dete*. Čačak: Prima Publishing-Inter Gradex Trade.
- Ignjačević, M. (2013). Muzička pismenost – raskorak između teorije i prakse. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 26(2), 60–71.
- Mirković-Radoš, K. (1996). *Psihologija muzike*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Republički pedagoški zavod Republike Srpske (2014). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Dostupno na: https://www.rpz-rs.org/sajt/doc/file/web_portal/05/5.2/Nastavni%20plan%20i%20program%20za%20osnovnu%20skolu.pdf.
- Pedagoški leksikon (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF.
- Ratković, D. (2013). Integrativna vježba – inovativni model u metodičkom obrazovanju studenata razredne nastave. *Nauka i tradicija*, tom 2/2, 1035–1044. Pale: Filozofski fakultet.
- Ratković, D. (2010). Značaj sticanja muzičko-metodičkih kompetencija za rad učitelja. *Kultura i obrazovanje – determinanta društvenog progressa*, knjiga 11, 765–775. Banja Luka: Filozofski fakultet.
- Romainville, M. (1996). L'irrésistible ascension du terme «compétence» en éducation. *L'énigme de la compétence en éducation*. Belgique: Louvain-la-

Neuve.

- Stojanović, G. (1996). *Nastava muzičke kulture od 1. do 4. razreda osnovne škole – Priručnik za učitelje i studente učiteljskog fakulteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stojanović, G. (2010). *Muzička kultura – Priručnik za nastavnike za treći razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Stošić, A. (2008). Polifunkcionalnost pesme u nastavi muzičke kulture. *Pedagogija*, 63(1), 62–74.
- Svalina, V. (2015). *Kurikulum nastave glazbene kulture i kompetencije učitelja za poučavanje glazbe, naučna monografija*. Dostupno na: www.academia.edu.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Vasiljević, M. Z. (2000). *Metodika muzičke pismenosti*. Beograd: Univerzitet umetnosti.
- Vujaklija, M. (1980). *Leksikon stranih reči i izraza*. Prosveta: Beograd.

Lamija Subašić,
Sanid Muhić, MA

PRIJEDLOG ZA POKRETANJE UNAPREĐENJA DIGITALNIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA (UNUTAR LOKALNE ZAJEDNICE, KAO DIJELA PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA NASTAVNIKA, KORISTEĆI NOVE ICT-ALATKE I OKVIRE, DEFINISANE OD EU-A, SA CILJEM UNAPREĐENJA NASTAVNOG PROCESA I SMANJENJA DIGITALNOG JAZA IZMEĐU NASTAVNIKA I DANAŠNJIH UČENIKA)

Sažetak

Ovaj rad odnosi se na temu konferencije „Politike obrazovanja nastavnika u BiH – postojeće i buduće inicijative“. U radu se ispituju načini unapređenja digitalnih kompetencija nastavnika u svrhu unapređenja njihovog pristupa u poučavanju. Pri tome se prvo, ukratko, razmatraju najnovije (tj. iz 2018. godine) politike, činjenice i preporuke EU o: digitalnoj agendi, promoviranju zajedničkih vrijednosti i evropskoj dimenziji poučavanja. U radu će se također ispitati kako su neke od država članica EU uvrstile digitalne kompetencije u svoje kurikulume. Potom, ponudit će se obim digitalnog znanja koji bi, u prosjeku, svaki nastavnik danas trebao posjedovati. Da bi se razvijali mladi ljudi s temeljnim vještinama, prvo nastavnici trebaju biti upoznati s različitim ICT-alatkama, tj. biti digitalno pismeni. Veoma je važno naglasiti da ovdje ne spada korištenje Facebooka ili Twittera (E-skills, 2018). Ovdje se radi o razvoju načina razmišljanja o korištenju digitalne tehnologije i njenim mnogim mogućnostima, i to u cilju davanja novog značaja njihovom radu u vidu poučavanja na način da će iskustvo učenja učenika osnovne i srednje škole biti unaprijeđeno i oni će biti osposobljeni da se koriste najnovijim digitalnim alatkama, što će, posljedično, razviti njihovu digitalnu pismenost.

Obuka za razvoj temeljnih vještina za nastavnike može ciljati osnovno znanje u dvije različite oblasti: 1. korištenje različitih uređaja u učionici – njihove praktične mogućnosti u poučavanju i 2. osnove mreža i glavna pitanja sigurnosti. Nastavne jedinice za digitalnu pismenost nastavnika mogle bi obuhvatiti: 1.1. Uređaji i njihove karakteristike za napredno iskustvo učenja učenika; 1.2. Prilagođavanje postavki uređaja; 1.3. Pregled potencijalnog

razvoja vještina učenika; 1.4. Rješavanje svakodnevnih poteškoća u radu s uređajima; 2.1. Osnovno znanje o mrežama i 2.2. Najčešće sigurnosne prijetnje i kako ih riješiti, te 3. Alatke za saradnju i platforme. U ovom radu dat će se detaljni opisi ovih jedinica.

Ključne riječi: digitalna kompetencija, ICT-alatke, nastavnici, napredno učenje

Stručni rad

JEL klasifikacija: I20, I29

Lamija Subašić,
Sanid Muhić, MA

A PROPOSAL FOR INITIALIZING ENHANCEMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT (USING NEW ICT TOOLS AND FRAMEWORKS, DEFINED BY THE EU, AIMED AT IMPROVING TEACHING PROCESS AND BRIDGING DIGITAL GAP WITH TODAY'S STUDENTS)

Abstract

This paper relates to the conference topic of Policies on teachers' education in BiH – current and future initiatives. It examines how to enhance digital competences of teachers for the purpose of improving their teaching approach. First, the paper will briefly take into consideration the most recent (i.e. from 2018) EU policies, facts and recommendation on: digital agenda, promoting common values and the European dimension of teaching. It will also examine how some EU countries embedded digital competences into their curricula. After that, it will offer the scope of average digital knowledge that every teacher should possess today. In order to develop young people's core skills, educators first have to be familiar with various ICT tools, i.e. master digital literacy skills. It is important to emphasize that using Facebook or Twitter does not belong here (E-skills, 2018). This concerns developing of the way of thinking in terms of using digital technology, and its many possibilities, in order to bring new value to their teaching work in a way to enhance primary and high-school students' learning experience, so that they are enabled to use the most up-to date digital tools, which will, consequently, develop their digital literacy.

Core skills development training for teachers can be designed to aim at the basic knowledge in two distinct areas: 1. Use of various devices in the classroom - their practical possibilities for teaching and 2. Basics of networks and main security issues. The teaching units for teachers' digital literacy could encompass: 1.1 Devices and their features for an advanced student learning experience; 1.2 Customization of devices' settings; 1.3 Overview of potential students' skills development; 1.4 Common troubleshooting; 2.1 Basic knowledge on networks and 2.2 Most common security treats

and how to resolve them; and 3. Collaboration tools and platforms. The paper will provide detailed descriptions of these units.

Key words: digital competence, ICT tools, teachers, advanced learning

Professional paper

JEL classification: I20, I29

INTRODUCTION

In regard to the conference topic of Policies on teachers' education in BiH – current and future initiatives, this paper examines what constitutes digital competence today, and puts it in relation to teachers' professional development, with the purpose of offering a potential, tailor-made training, which would enhance teachers skills, and enable them (and encourage, as well) to use ICT tools in everyday work. Given the ever-widening digital gap already present in our schools, seen also as a generation gap, with young people tending to adopt new technologies fast, it is also needed to teach our teaching staff how to use modern tools.

The paper contributes with concrete training examples that can be provided to the teaching staff, in the local community at first, (i.e. schools in the jurisdiction of the relevant cantonal ministry), which encompass basics of hardware and software commonly used for teaching. In order to create the aforementioned staff training, the paper started by researching the most current documents published both in BiH and the EU.

Presentation of relevant documents and data

Although the Labor Market section of the 2015-2018 Reform Agenda for BiH clearly reads the major problems (significant workforce potential is not sufficiently utilized, there are mismatches between supply and demand for skilled labor, and reforms of the education system will be undertaken over the medium term with the aim of enhancing its connection to the demands of the labor market (Council of Ministers of BiH), it does not mention any details regarding adjusting to the needs of the global transition, which currently happens and is denoted as the Fourth Industrial Revolution. Some EU facts say that the Internet economy creates five jobs for every two 'offline' jobs lost, i.e. the number of jobs that require information and communication technology (ICT) skills is expected to rise by 16 million by 2020 (European Commission, 2014). Hansen (2018) argues that education is the key tool to manage the challenges ahead. The economies of the future will be knowledge-driven. That's why we must use education to help people ride this wave of change and give them the skills they need for the new jobs of the 21st century.

Given that BiH has the status of a potential candidate country for joining the EU, which, hopefully, will advance to a candidate country status (and, finally, to a member state), authors have deemed appropriate already to consider proposals of the European Commission on Key competences for lifelong learning and Promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. In regard to digital competences, the member states are advised, among many other recommendations given, to support the development of key competences, paying special attention to raising of the level of achievement of basic skills (literacy, numeracy and basic digital skills) as the basis for further learning and participation in the society and, in regard to teaching and teachers, they are recommended to promote a variety of learning approaches and contexts, including the adequate use of digital technologies in education, training and learning settings; and to provide support to educational staff as regards competence-oriented lifelong learning in education, training and learning settings (European Commission, 2018). Also, promotion of a European dimension of teaching points support to teachers to participate in exchanges and peer learning programs, as well as guidance and mentoring for them and academic staff (European Commission, 17.01.2018). Despite the recommendation, today's facts indicate that 44% of Europeans (169 million) between the age of 16 and 74 do not possess basic digital skills (European Commission, 2018). It is important to emphasize that using Facebook or Twitter does not belong to digital literacy (E-skills, 2018).

Since data on digital competence of students and middle-aged population in BiH are lacking, the textbook on informatics (Jokić, 2015) was considered. It shows the 15-year-olds should graduate from primary school with knowledge on programming, networks and data bases. At the same time, it points to the scope of minimum knowledge all our teachers, not only those in the field of informatics, should possess.

Equipped with ICT knowledge, teachers will be able to use and embed it into their core subjects¹ in various ways, which is in line with Esposito's (2018) conclusion that the one certainty about the future ahead is that it'll rock the present to its very core, and given the way that blockchain and artificial intelligence are moving forward, it seems like we have an unprecedented opportunity to turn education into anything one can imagine.

¹ A parallel to embedding of sustainable development into curricula of mathematics, science, geography and language, given in the Textbook for sustainable development – A guide to embedding by UNESCO MGIEP (2017), may be useful and recommended to teachers to take it into consideration.

1. SCOPE OF TODAY'S COMMON DIGITAL KNOWLEDGE

Digital competence can be broadly defined as the confident, critical and creative use of ICT to achieve goals related to work, employability, learning, leisure, inclusion and/or participation in society.

Digital technology is any product or service that can be used to create, view, distribute, modify, store, retrieve, transmit and receive information electronically in a digital form. In this framework, the term “digital technologies” is used as the most general concept, comprising: computer networks (e.g. the internet) and any online service supported by these (e.g. websites, social networks, online libraries, etc.); any kind of software (e.g. programs, apps, virtual environments, games), whether networked or installed locally; any kind of hardware or “device” (e.g. personal computers, mobile devices, digital whiteboards); and any kind of digital content, e.g. files, information, data. The category of digital technologies is broken down into the following areas: digital devices; digital resources (digital files + software + online services); data.

Digital tools are digital technologies used for a given purpose or for carrying out a particular function of e.g. information processing, communication, content creation, safety or problem solving. (DigCompEdu Framework, 2017).

The Digital Competence Framework from 2016 defined these five competence areas: 1. Information and data literacy, 2. Communication and collaboration, 3. Digital content creation, 4. Safety, and 5. Problem solving. These areas encompassed the following 21 competences: 1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content, 1.2 Evaluating data, information and digital content, 1.3 Managing data, information and digital content; 2.1 Interacting through digital technologies, 2.2 Sharing through digital technologies, 2.3 Engaging in citizenship through digital technologies, 2.4 Collaborating through digital technologies, 2.5 Netiquette, 2.6 Managing digital identity; 3.1 Developing digital content, 3.2 Integrating and re-laborating digital content, 3.3 Copyright and licenses, 3.4 Programming; 4.1 Protecting devices, 4.2 Protecting personal data and privacy, 4.3 Protecting health and well-being, 4.4 Protecting the environment; 5.1 Solving technical problems, 5.2 Identifying needs and technological responses, 5.3 Creatively using digital technologies, 5.4 Identifying digital competence gaps (Carretero, 2017).

Similar to these areas and competences, described for citizens, the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu), brings 22 elementary competences organized in 6 areas: 1. Professional Engagement, 2. Digital Resources, 3. Teaching and Learning, 4. Assessment, 5. Empowering Learners, and 6. Facilitating Learners' Digital Competence.

Competences belonging to these areas are defined as:

1.1 Organizational communication - To use digital technologies to enhance organizational communication with learners, parents and third parties. To contribute to collaboratively developing and improving organizational communication strategies.

1.2 Professional collaboration - To use digital technologies to engage in collaboration with other educators, sharing and exchanging knowledge and experiences and collaboratively innovating pedagogic practices.

1.3 Reflective practice - To individually and collectively reflect on, critically assess and actively develop one's own digital pedagogical practice and that of one's educational community.

1.4 Digital Continuous Professional Development (CPD) - To use digital sources and resources for continuous professional development.

2.1 Selecting digital resources - To identify, assess and select digital resources for teaching and learning. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when selecting digital resources and planning their use.

2.2 Creating and modifying digital resources - To modify and build on existing openly-licensed resources and other resources where this is permitted. To create or co-create new digital educational resources. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when designing digital resources and planning their use.

2.3 Managing, protecting and sharing digital resources - To organize digital content and make it available to learners, parents and other educators. To effectively protect sensitive digital content. To respect and correctly apply privacy and copyright rules. To understand the use and creation of open

licenses and open educational resources, including their proper attribution.

3.1 Teaching - To plan for and implement digital devices and resources in the teaching process, so as to enhance the effectiveness of teaching interventions. To appropriately manage and orchestrate digital teaching interventions. To experiment with, and develop new formats and pedagogical methods for instruction.

3.2 Guidance - To use digital technologies and services to enhance the interaction with learners, individually and collectively, within and outside the learning session. To use digital technologies to offer timely and targeted guidance and assistance. To experiment with and develop new forms and formats for offering guidance and support.

3.3 Collaborative learning - To use digital technologies to foster and enhance learner collaboration. To enable learners to use digital technologies as part of collaborative assignments, as a means of enhancing communication, collaboration and collaborative knowledge creation.

3.4 Self-regulated learning - To use digital technologies to support self-regulated learning processes, i.e. to enable learners to plan, monitor and reflect on their own learning, provide evidence of progress, share insights and come up with creative solutions.

4.1 Assessment strategies - To use digital technologies for formative and summative assessment. To enhance the diversity and suitability of assessment formats and approaches.

4.2 Analyzing evidence - To generate, select, critically analyze and interpret digital evidence on learner activity, performance and progress, in order to inform teaching and learning.

4.3 Feedback and planning - To use digital technologies to provide targeted and timely feedback to learners. To adapt teaching strategies and to provide targeted support, based on the evidence generated by the digital technologies used. To enable learners and parents to understand the evidence provided by digital technologies and use it for decision-making.

5.1 Accessibility and inclusion - To ensure accessibility to learning

resources and activities, for all learners, including those with special needs. To consider and respond to learners' (digital) expectations, abilities, uses and misconceptions, as well as contextual, physical or cognitive constraints to their use of digital technologies.

5.2 Differentiation and personalization - To use digital technologies to address learners' diverse learning needs, by allowing learners to advance at different levels and speeds, and to follow individual learning pathways and objectives.

5.3 Actively engaging learners - To use digital technologies to foster learners' active and creative engagement with a subject matter. To use digital technologies within pedagogic strategies that foster learners' transversal skills, deep thinking and creative expression. To open up learning to new, real-world contexts, which involve learners themselves in hands-on activities, scientific investigation or complex problem solving, or in other ways increase learners' active involvement in complex subject matters.

6.1 Information and media literacy - To incorporate learning activities, assignments and assessments which require learners to articulate information needs; to find information and resources in digital environments; to organize, process, analyze and interpret information; and to compare and critically evaluate the credibility and reliability of information and its sources.

6.2 Digital communication & collaboration - To incorporate learning activities, assignments and assessments which require learners to effectively and responsibly use digital technologies for communication, collaboration and civic participation.

6.3 Digital content creation - To incorporate learning activities, assignments and assessments which require learners to express themselves through digital means, and to modify and create digital content in different formats. To teach learners how copyright and licenses apply to digital content, how to reference sources and attribute licenses.

6.4. Responsible use - To take measures to ensure learners' physical, psychological and social wellbeing while using digital technologies. To empower learners to manage risks and use digital technologies safely and

responsibly.

6.5 Digital problem solving - To incorporate learning activities, assignments and assessments which require learners to identify and solve technical problems, or to transfer technological knowledge creatively to new situations (DigCompEdu Framework, 2017).

1.1 Reasons for having digital competences incorporated into teaching practice

Cedefop's European skills and jobs survey highlights that skill mismatch is a complex, multidimensional and dynamic phenomenon. Four in 10 EU employers had difficulty finding people with the right skills (Cedefop, 2018). The talent gap is more pronounced in the soft digital skills (e.g. think digital, passion for learning, customer-centric) than those that are hardcore (e.g. data analytics, cloud computing, cyber security). Soft digital skills constitute a "digital-first mindset" (E-skills, 2018). In line with this "mindset", Hansen brings top 10 skills in 2020. They will be: complex problem solving, critical thinking, creativity, people management, coordinating with others, emotional intelligence, judgment and decision making, service orientation, negotiation and cognitive flexibility (Hansen, 2018). As Frey and Osborn (2013) predict, in their study on the Future of employment, a truncation in the current trend towards labor market polarization, with computerization being principally confined to low-skill and low-wage occupations, and imply that as technology races ahead, low-skill workers will reallocate to tasks that are non-susceptible to computerization – i.e., tasks requiring creative and social intelligence. For workers to win the race, however, they will have to acquire creative and social skills (Frey and Osborn, 2013).

In order to educate today's students for the 21st century labor market and equip them with all necessary skills, teachers have to bring new value to their teaching. It consists of new ways of enhancing learning experience, which is made possible via using the most up-to date digital tools.

As Małgorzata Kulesza, a teacher in Poland, nominated for #Europeanhero, says "To develop my pupils, I have to start by developing myself". She has re-imagined her classroom, not be a sterile box where pupils go to acquire the knowledge needed to pass exams, but a window onto the rapidly-changing 21st-century world. "Technology is great," she enthuses as she

describes the range of scientists her students have been able to speak to via SkypeClassroom. They had a lesson in polar research from Polish and Norwegian experts and a virtual trip to South Africa to learn about the conservation of seabirds. Japanese scientists have talked to them about disaster prevention and coping with earthquakes and tsunamis. And for World Oceans Day, they skyped Wise Oceans to discover more about coral reefs. “They are being taught by the best teachers from all over the world,” she explains. The purpose of opening the classroom up to the world is to give pupils a concrete idea of the vast range of scientific careers available. “We are preparing them to live their lives”, she says (Commander, 2018).

2. CORE SKILLS DEVELOPMENT TRAINING (T)

Given the ICT-related and pedagogically based competences, there are three stages of teacher’s development: 1. Technology literacy, 2. Knowledge deepening and 3. Knowledge creation (Designing the Future Classroom). Given the description of educators’ competences and the previous practical example of teacher’s use of ICT in the classroom, core skills development training for teachers can be designed to aim at their basic knowledge in three fields:

- 3.1. Use of various devices in the classroom - their practical possibilities for teaching (encompassing: 3.1.1 Devices and their features for an advanced student learning experience; 3.1.2 Customization of devices’ settings; 3.1.3 Overview of potential students’ skills development; 3.1.4 Common troubleshooting);
- 3.2. Basics of networks and the main security issues (encompassing: 3.2.1 Basic knowledge on networks and 3.2.2 Most common security treats and how to resolve them); and
- 3.3. Collaboration tools and platforms.

Detailed descriptions of these units are provided below.

2.1 A proposal for T1: Use of various devices in classrooms

Every day, teachers around the world help their students find and discover their passions and desires about future interest and their role in the future. The knowledge and competencies in the devices and their functionality and

the possibilities of their application constitute one of the basic prerequisites for incorporating of digital competencies into future active members of the community, without which it will be impossible to live in the future.

2.1.1 Devices and their features to be used for an advanced student learning experience

Modern devices that can be used as basic tools in education consist of a wide list of devices, such as smart mobile devices, tablets, laptops, computers, and devices that include the widespread and complete use of IoT (Internet of Things) principles that could summarize the concept of a smart classroom. Smart classrooms include devices such as smart boards, smart desks, smart document readers, video conferencing systems, analog and digital measurement devices, IoT software platforms, and so on.

Considering the current state of the education system in Bosnia and Herzegovina, as well as the level of technical equipment in the educational institution, the focus of this paper is reserved for the use of broadband devices, especially tablets and laptops.

The widespread use of tablet and laptop in the education process will provide a new and personalized learning experience and new ways of acquiring knowledge and ideas.

The most important and basic feature of tablet devices is their portability, while their preferences are still strong enough to run the most updated applications.

Using the microphone, camera, accelerometer and touch screen, teachers and learners have the opportunity to completely transform learning modes.

Some of the unique advantages of tablets that we cannot find in traditional computers, that allow new insights, interactions, and learning include²:

- Learning That Goes Anywhere
 - Because these devices are so incredibly portable, they quickly open up new educational possibilities. For example, students can run science experiments in the field with built-in sensors, make movies with the HD camera, dictate notes, listen to stories, and much more. Even better, with up to 11 hours of battery life, teachers and students won't have to stop to recharge.
- Sharing Made Easy
 - Tablets support multiple accounts on a device. Up to five students can use a single tablet, each with a secure user profile.
- Cameras
 - With both front- and rear-facing cameras, students have the ability to document their learning anywhere and at any time.
- Accelerometer and Motion Sensors
 - With the built-in accelerometer and sensors, students can quickly capture acceleration and deceleration information for physical experiments, research, and play.
- Gyroscope
 - Each tablet has a gyroscope built-in for device orientation sensing.
- Built-In Microphones
 - Tablets are equipped with microphones that allow for audio input.

² Google for Education; https://teachercenter.withgoogle.com/device_training/unit?unit=4&lesson=6

The possibilities of using these functionalities are endless. Some of the ways in which tablet devices can be used in practical training could solve problems such as student migration, foreign language learning, paper use and green technology, etc.

Each of the tablet devices allows the use of multiple user accounts, so that it is possible to organize and personalize the teaching using the same devices for more students. Each student gets a completely personalized learning experience, including access to their own classwork, apps, books, and videos.

Some teachers use the creative work of students through painting and art techniques. Tablet devices enable each of the students to capture and edit photos and videos on the go and easily bring them into presentations, documents, and multimedia projects, to share it with parents and other students through a closed school network or even social networks with the aim of presenting work and creativity.

Students can also make video conferencing quick and easy. This allows teachers and students to come together virtually in support or tutorial sessions. It can also be used to connect with students who are sick at home.

Learning foreign languages, especially English, is a key obligation of today's educational system. By using tablets and sound recording and reproducing applications, students can develop their competencies in a new way. By recording themselves as they practice reading a foreign language, and subsequently listening to the recordings, students can self-identify and correct their own mistakes. On the other hand, teachers, through advanced data sharing systems, would have an instant insight into their work, and over time, they could have an indivisible view of the progress of each student.

Absences from school, especially in case of longer periods or migration and enrollment into new educational institutions, cause the problem of getting through the already covered material. Efficient organization of educational materials on advanced data sharing platforms provides new students with instant access to all materials, and an easier and complete overview of all materials.

A large number of students have a problem with getting in front of the audience to give a speech. Using applications for recording and viewing videos will allow students to record each other while preparing public speeches. In addition to developing competencies through identification of mistakes and correcting them, a review of the recorded public speech will help each student overcome the fear of public performance.

Advanced sharing platforms also allow creating of interactive forms. Efficient use and creation of advanced forms would allow the digitization of written exams. Forms have the ability to automatically check the accuracy of answers that would indicate the current determination of the grade for all students, and greatly shorten the scope of work for teachers, and provide a new, environmentally friendly approach to paperless organization.

2.1.2 Customization of devices' settings

There are a number of different models of tablets available for use in the classroom. While the hardware features may vary, most will have a recent version of the Android or IOs operating system. To effectively use the devices in your classroom, it is important to understand their features, benefits, and basic use.

The 'operating system' is the software that controls a computer or tablet. Fortunately, while each model of tablet has unique hardware features, they all share a common operating system: Android OS or IOs. This means, even though one tablet may look physically different from another, their basic functionality is the same.

The basic skills and common setting for customizations are listed below³:

Access and Modify Android or IOs Settings

In the Settings app, you can access and modify how the Android system works as well as the hardware features specific to your device. You may want to access the settings on student tablets in order to customize it better for individual students. For managed student tablets, the Settings app has very limited functionality to prevent students from resetting the tablets to factory defaults or installing apps (this lockdown can be overridden if you have the admin PIN).

Access Quick Settings

If a student's tablet is having difficulty maintaining a connection to the Wi-Fi network, you can use the Quick Settings to quickly turn Wi-Fi on or off to determine if this corrects the issue. You can also use Quick Settings to make a tablet's display brighter or darker, lock the screen orientation in either a vertical or horizontal mode, and more.

Manage Downloads

While browsing the web in mobile web browsers, conducting research on a tablet, or viewing an email, you may want students to download a PDF, document, or image. Accordingly, it's important that students learn how to manage these files as they download them. The Downloads app gives students the ability to view, share or delete downloaded files.

Offline File Access

If the Wi-Fi connectivity at school or Home is unreliable, then students (and teachers) can pin documents, spreadsheets, presentations, and files using the Google Drive app. This makes files available offline when no Wi-Fi access is available.

NFC or Wi-Fi file sharing

Android Beam is a simple way to share and exchange content between two

³ Google for Education; https://teachercenter.withgoogle.com/device_training/unit?unit=4&lesson=7

devices. Students can use Beam to share a webpage, photo, video, or other content from one screen to another device. Beaming can also help teachers manage the sharing of websites and other digital content. In order for this feature to work, both devices have to support Near Field Communication (NFC) and have both NFC and Android Beam turned on. IOs tablets have Adobe Air, or other customized applications for file sharing through Wi-Fi network.

Create Folders and Home screen App organization

Student and teachers can use folders to organize apps on the Home screen of their tablets. You can group apps for any reason: by subject, by type, by class or course, by Bloom's Taxonomy, or for a specific project (for example 'Language Arts', 'Research Tools' or 'Movie Making').

Using Shortcuts

You can add a shortcut to a website or other document onto your Home screen for quick access. This can be useful for cutting down on transition time in the classroom as students don't need to type or dictate, but instead can quickly launch a website, frequently-used Google Form, or document with one click.

My Library Widget

The My Library widget displays the most recently-used music, books, and more. Tap any of the images to access your content.

The Camera App

Since tablets include both front- and rear-facing cameras, the Camera app allows students to take pictures and capture movies. Other apps, such as a QR code reader, can be combined with this app to take advantage of the cameras to capture information. The camera is a powerful tool to integrate into learning activities and projects. Using the cameras and various apps, students and teachers can:

- Take still photos or movies to include in presentations or multimedia projects
- Record events in the lab or on field trips

- Scan QR codes as shortcuts to websites or other content
- Capture digital artifacts for a digital portfolio
- Record video of themselves or classmates for digital storytelling, theater, or other learning activities where video would enhance the experience.

Screen Capture

Your Android device has a built-in screen capture function to create a still image of the exact image on your screen.

2.1.3 Overview of potential students' skills development

The technology as a central enabler of education in the 21st Century can be practiced in various ways in order to revolutionize education sector (National Research Council, 2000):

- making more interesting subjects based on real-world problems;
- providing novel manners to enhance learning;
- improving feedback, reflection, and revision;
- enabling teachers“ numerous opportunities to improve their skills; and
- connecting all interested parties with the intent to improve education sector

Developing of specific training based on these papers will:

- Prepare and engage teachers to Use Technology in the Classroom
- Increase efficiency of learning process and save time through
 - Paperless Classroom
 - Enhanced Communication models
 - Meeting Online

- Students Work online
- Interactive lessons
- Measure, Understand, and Share Student Growth in digital way
- Promote Digital Citizenship and Positive Online Behavior

2.1.4 Common troubleshooting

“Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime.” This proverb certainly captures the ideas behind education and creating lifelong learners. And it’s definitely applicable to teaching people how to troubleshoot technology!

One of the best ways to solve a lot of problems with all things technical is to switch your device off and on again.

Some more specific problems are listed below⁴:

Device Won’t Charge or Turn On

If your device won’t charge at all or it won’t turn on, then it could be a number of things, including a power supply that is no longer working or a non-functioning power outlet.

Battery Drains too Fast

If your device’s battery is draining too fast, tablet OS has some suggested settings for longer battery life. Check to see if any apps installed on your device are using too much battery.

Reset Device to Factory Settings

You can reset your device by performing a ‘force reset’. This removes all

⁴ Google for Education; https://teachercenter.withgoogle.com/device_training/unit?unit=4&lesson=12

data from your device and resets it back to factory settings. There are two ways to reset your device like this: 1) using the Settings menu or 2) using Recovery mode.

Trouble Connecting to Wi-Fi Networks

If the Wi-Fi icon on your device is orange or has an exclamation point next to it, your device is having connectivity issues. Try the following troubleshooting steps:

- Make sure you're using the correct network password.
- Turn off your device, then turn it back on.
- Remove, and then add your Wi-Fi network again.

Sometimes when the quick fix solutions suggested above don't correct the issue, ask for information technology (IT) support staff help.

2.2 A proposal for T2: Basics of networks and the main security issue

This chapter contains basic knowledge of networking, sizes and development of networks and security issue and available solutions.

2.2.1 Basic knowledge on networks

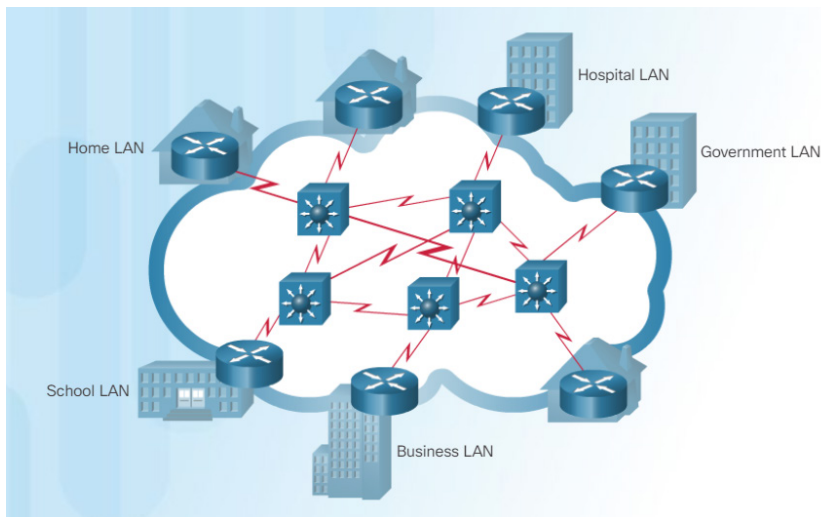
The globalization of the Internet has succeeded faster than anyone could have imagined. The manner in which social, commercial, political and personal interactions occur is rapidly changing to keep up with the evolution of this global network. In the next stage of our development, innovators will use the Internet as a starting point for their efforts, creating new products and services specifically designed to take advantage of the network capabilities. Among all of the essentials for human existence, the need to interact with others ranks just below our need to sustain life. Communication is almost as important to us as our reliance on air, water, food, and shelter.

In today's world, through the use of networks, we are connected like never before. People with ideas can communicate instantly with others

to make those ideas a reality. News events and discoveries are known worldwide in seconds. Individuals can even connect and play games with friends separated by oceans and continents. Advancements in networking technologies are perhaps the most significant changes in the world today. They are helping to create a world in which national borders, geographic distances, and physical limitations become less relevant.

Networks have changed the way we learn, communicate, work and play.

Picture 1: Internet



Source: CISCO Academy, CCNA Education Materials,
<http://www.ciscopress.com/articles/article.asp?p=2755711&seqNum=5>

Networks come in all sizes. They can range from simple networks consisting of two computers to networks connecting millions of devices. Simple networks installed in homes enable sharing of resources, such as printers, documents, pictures and music between a few local computers. Home office networks and small office networks are often set up by individuals that work from a home or a remote office and need to connect to a corporate network or other centralized resources. In businesses and large organizations, networks can be used on an even broader scale to provide consolidation, storage, and access to information on network servers. The Internet is the largest network in existence. In fact, the term Internet means a 'network of

networks'. The Internet is literally a collection of interconnected private and public networks, such as those described above.

2.2.2 Most common security treats and how to resolve them

Network security is an integral part of computer networking, regardless of whether the network is limited to a home environment with a single connection to the Internet or as large as a corporation with thousands of users. The network security that is implemented must take into account the environment, as well as the tools and requirements of the network. It must be able to secure data while still allowing for the quality of service that is expected of the network.

Securing a network involves protocols, technologies, devices, tools, and techniques to secure data and mitigate threats. Threat vectors may be external or internal. Many external network security threats today are spread over the Internet.

The most common external threats to networks include⁵:

- Viruses, worms, and Trojan horses - malicious software and arbitrary code running on a user device
- Spyware and adware - software installed on a user device that secretly collects information about the user
- Zero-day attacks, also called zero-hour attacks - an attack that occurs on the first day that a vulnerability becomes known
- Hacker attacks - an attack by a knowledgeable person to user devices or network resources
- Denial of service attacks - attacks designed to slow or crash applications and processes on a network device
- Data interception and theft - an attack to capture private information from an organization's network
- Identity theft - an attack to steal the login credentials of a user in order to access private data

⁵ CISCO Academy, CCNA Education Materials, Network Security.

It is equally important to consider internal threats. There have been many studies that show that the most common data breaches happen because of internal users of the network. This can be attributed to lost or stolen devices, accidental misuse by employees, and in the business environment, even malicious employees.

No single solution can protect the network from the variety of threats that exist. Network security components for a home or small office network should include, at a minimum:

Antivirus and antispyware – These are used to protect end devices from becoming infected with malicious software.

Firewall filtering – This is used to block unauthorized access to the network. This may include a host-based firewall system that is implemented to prevent unauthorized access to the end device, or a basic filtering service on the home router to prevent unauthorized access from the outside world into the network.

In contrast, the network security implementation for a corporate network usually consists of many components built into the network to monitor and filter traffic.

2.3 A proposal for T3: Collaboration tools and platforms

A collaboration tool helps people to collaborate. The purpose of a collaboration tool is to support a group of two or more individuals to accomplish a common goal or objective. Collaboration tools can be either of a non-technological nature such as paper, flipcharts, post-it notes or whiteboards. They can also include software tools and applications such as collaborative software.⁶

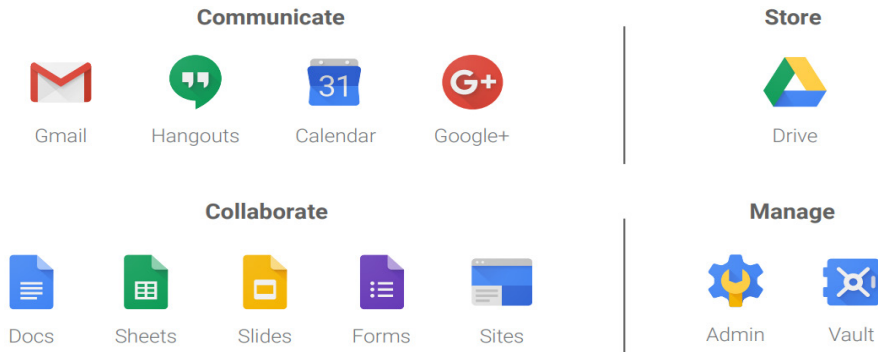
One of the most completed and specially designed for use in education is Google G Suite Platform.

G Suite (formerly Google Apps for Work and Google Apps for Your Domain) is a brand of cloud computing, productivity and collaboration tools, software and products developed by Google, first launched on August 28, 2006

⁶ Wikipedia (21.10.2018), https://en.wikipedia.org/wiki/Collaboration_tool

as “Google Apps for Your Domain”. G Suite comprises Gmail, Hangouts, Calendar, and Google+ for communication; Drive for storage; Docs, Sheets, Slides, Forms, and Sites for collaboration; and, depending on the plan, an Admin panel and Vault for managing users and the services.

Picture 2: G Suit from Google



Source: <https://www.ditoweb.com/wp-content/uploads/2014/09/g-suite-tools.png>

Gmail is Google’s free email service. Similar service includes offerings from Yahoo, AOL, and Microsoft.

Google Hangouts is a communication platform developed by Google which includes messaging, video chat, SMS and VOIP features

Google Calendar is a time-management and scheduling calendar service developed by Google. Google Calendar allows users to create and edit events. Reminders can be enabled for events, with options available for type and time. Event locations can also be added, and other users can be invited to events.

Google Drive is a file storage and synchronization service developed by Google. Google Drive allows users to store files on their servers, synchronize files across devices, and share files. Google Drive offers users 15 gigabytes of free storage, with 100 gigabytes, 1 terabyte, 2 terabytes, 10 terabytes, 20 terabytes, and 30 terabytes offered through optional paid plans. Files

uploaded can be up to 5 terabytes in size. Users can change privacy settings for individual files and folders, including enabling sharing with other users or making content public.

Google Docs, Google Sheets, and Google Slides are a word processor, a spreadsheet and a presentation program respectively, all part of a free, web-based software office suite offered by Google within its Google Drive service. The three apps are available as web applications, mobile apps for Android, iOS, Windows, BlackBerry, and desktop applications on Google's Chrome OS. The apps are compatible with Microsoft Office file formats. The suite also includes Google Forms (survey software), Google Drawings (diagramming software), Google Sites (web building software), Google My Maps (map overlay editor), Google Apps Script (code editor for the G-Apps Script coding language) and Google Fusion Tables (database manager and map application; experimental[11]).

The suite allows users to create and edit files online while collaborating with other users in real-time. Edits are tracked by user with a revision history presenting changes. An editor's position is highlighted with an editor-specific color and cursor.

The Google Admin console is a central place to manage your G Suite services. Google Admin console allow users to manage user accounts, configure administrator settings for your G Suite services, monitor G Suite usage in your domain, create groups, and more. It is part of enterprise and payed Google services.

3. CONCLUDING REMARKS

The emergence of the Internet and the exponential development of the device for its use in everyday life creates new ways and opportunities for finding new experiences, access to knowledge, research and application of new concepts and ideas, not only in the field of education, but in everyday life.

The general computerization, which we all witness together, drastically changed the way we have fun, socialize and work. Business models in our environment are beginning to adapt drastically to new business models of sales, marketing and everyday life. Current generations are adapting independently and intuitively to new changes, more or less successfully. The education system for new members of our community should and must provide the necessary competencies in order to adapt new generations to the ever-faster digital age.

Regarding the materials and areas of training presented in this paper, and the possibility and availability of annealed technologies, a relative quick application in education processes in Bosnia and Herzegovina is technically feasible and could be available in a relatively short period of time.

The use of tablet devices and free Google Collaboration tools, the implementation of education projects and the introduction of methods for the development of digital competencies among both teachers and students, are financially very affordable.

The key stage in the development of this kind of education is the strategic approach to project development together with cantonal governments and education ministries.

The teacher education projects should be developed through 100% use of the aforementioned technologies, so that teachers can experience the benefits and facilitation of acquiring knowledge through the 21st century technology.

LITERATURE

- Ameh, S. (01.03.2018). *Why strengthening the global economy means closing the digital gap*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/closing-the-global-economy-s-new-digital-divide>
- Carretero, S., Vuorikari, R., and Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens (With eight proficiency levels and examples of use)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cedefop. (2018). *Insights into skill shortages and skills mismatch: learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Cisco Academy. *CCNA Education Materials v6.0, Network Security*. Retrieved from <https://static-course-assets.s3.amazonaws.com/ConnectNet6/en/index.html#5.0.1.1>
- Commander, E. (09.07.2018). *The teacher who never stopped learning: our sixth #Europeanhero*. Retrieved from <http://www.euronews.com/2018/07/09/the-teacher-who-never-stopped-learning-our-sixth-europeanhero>
- Council of Ministers of Bosnia and Herzegovina. *Reform Agenda for Bosnia and Herzegovina 2015-2018 (Working Translation)*. Retrieved from <https://europa.ba/wp-content/uploads/2015/09/Reform-Agenda-BiH.pdf>
- Designing the Future Classroom*. Retrieved from Summary of Teachers' Survey. <http://itec.eun.org/web/guest/competences#input>
- Ditoweb*. Retrieved from <https://www.ditoweb.com/wp-content/uploads/2014/09/g-suite-tools.png>
- European Commission. (2014). *The EU explained: Digital Agenda for Europe*. Retrieved from http://europa.eu/pol/index_en.htm
- European Commission. (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission. (17.01.2018). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS ON THE DIGITAL EDUCATION ACTION PLAN*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TX-T/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TX/T/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN)
- European Commission. (18.01.2018). *New measures to boost key competences and digital skills, as well as the European dimension of education*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-18-102_en.htm
- European Commission. (2018). *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on*

promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. Brussels: European Commission.

European Commission. (2018). *Results of the public consultation on promoting social inclusion and shared EU values through formal and non-formal learning*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/factsheet-common-values-inclusive-education-european-dimension-of-teaching>

European University Association, (09.09. 2018). *Digital Education Action Plan*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/digital-education-action-plan.pdf>

E-skills. (07.02.2018). *Mind The Digital Gap*. Retrieved from <https://eskills.org.mt/en/news/Pages/2018/The-Digital-Talent-Gap.aspx>

Esposito, M. (27.03.2018). *This is how new technologies could improve education forever*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/education-catapult>

Frey, C. B. and Osborne, M. (17.09.2013). *The Future of Employment: How susceptible are jobs to computerisation?* Retrieved from https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf

Gaebel, M., Kupriyanova, V., R., M., and Colucci, E. (November 2014). *E-learning in European Higher Education Institutions - Results of a mapping survey conducted in October- November 2013*. Brussels: European University Association.

Google for Education. Retrieved from <https://teachercenter.withgoogle.com>

Group of authors (2017). *Textbooks for sustainable development - A guide for embedding*. New Delhi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development (UNESCO MGIEP).

Hansen, M. (27.03.2018). *Higher education needs dusting off for the 21st century*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2018/03/make-higher-education-skills-relevant-for-students>

Jokić, B., Grbić, D., and Medarević, T. (2015). *Osnovi informatike za 8. razred osnovne škole*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Maksimović, M. (2017). *IOT CONCEPT APPLICATION IN EDUCATIONAL SECTOR USING COLLABORATION*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/323425616_IOT_CONCEPT_APPLICATION_IN_EDUCATIONAL_SECTOR_USING_COLLABORATION

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence for Educators (DigCompEdu)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Roche, C. (15.04.2016). *What is transformative leadership?* Retrieved from <http://www.universityworldnews.com/article.pho?story=20160412200253987>

The Economist, (25.06.2016). *Re-educating Rita*. Retrieved from <https://www.economist.com/special-report/2016/06/25/re-educating-rita>

Wikipedia. Retrieved from https://en.wikipedia.org/wiki/Collaboration_tool

Willetts, D. (06.01.2018). *The benefits of a university education*. Retrieved from <https://www.economist.com/news/books-and-arts/21733969-former-conservative-minister-why-universities-are-good-your-health-as-well-your>

