

UDK 378.14:37.014.3]

Izvorni naučni rad

Original scientific paper

Nedim Ćirić, Selma Porobić, Ramiz Nurikić

INTERDISCIPLINARNOST AKADEMSKIH STUDIJA I KVALITET UNIVERZITETSKE NASTAVE

Kvalitet nastavnog, odgojnog i obrazovnog rada nastavnika u direktnoj je vezi sa kompetencijama univerzitetskih nastavnika. Interdisciplinarnost programa za obrazovanje nastavničkog kadra pri univerzitetskim studijima dobra je osnova za stvaranje novog kvaliteta u obrazovanju. Ona uključuje različite pristupe naučnim oblastima kako bi se izgradile kompetencije potrebne za odgojno-obrazovni rad sa mladima. To zahtijeva inoviranje kurikuluma, kao i promjenu diskursa didaktičko-metodičke orijentacije nastavnog rada u visokoškolskoj nastavi s ciljem prevazilaženja tradicionalne paradigme poučavanja i integriranje vrijednosti paradigme učenja baziranoj na interaktivnosti i aktivnoj participaciji studenata. Cilj ovog rada bio je ispitati kvalitetu nastave u obrazovanju nastavnika na nastavnim predmetima pedagoške i psihološke grupe, u okviru studijskih programa Univerziteta u Tuzli. Korištena je analitičko-deskriptivna i servej metoda kao varijanta analitičko-deskriptivne metode, te postupci analize sadržaja i anketiranje. Pretpostavljeno je da postoji statistički značajna razlika u evaluaciji kvalitete nastave s obzirom na jasno naglašavanje ciljeva i zahtjeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava, te da se evaluacija kvalitete nastave razlikuje s obzirom na sociodemografske varijable, spol, akademski uspjeh i studijski program na kojem studenti studiraju. Rezultati istraživanja pokazuju da studenti ne izražavaju nezadovoljstvo kvalitetom obrazovnog sistema, već pojedinim dijelovima sistema visokog obrazovanja, tj. dijela koji je ostao marginaliziran u procesu reforme-pedagoškog i didaktičko-metodičkog aspekta reforme koji se odnosi na nastavu i

njenu organizacijsku strukturu, čiji kvalitet nije ispunio očekivanja studenata jer nije usklađen sa savremenim dostignućima pedagogije, didaktike i metodike nastavnog rada.

Ključne riječi: *univerzitetska nastava, evaluacija kvalitete, visoko obrazovanje, interdisciplinarnost nastavnog plana i programa.*

UVOD

Kada je riječ o savremenom obrazovanju nastavnika, prije svega valja poći od strukture organizacije, koncepcije i modela razvoja visokog obrazovanja, sadržaja programa obrazovanja nastavnika i savremenih zahtjeva proizvodnog, kulturnog i drugog društvenog rada. Struktura i koncept organizacije obrazovanja budućih nastavnika propisani su na temelju institucionalne organizacije visokog školstva, a na tragu naučnih zakonitosti visokoškolske pedagogije i visokoškolske didaktike. Obrazovanje nastavnčkog kadra u Bosni i Hercegovini odvija se u okviru javnih i privatnih visokoškolskih ustanova, na pedagoškim i nastavničkim fakultetima, uz primjenu standarda Bolonjske deklaracije i zakonskih okvira države, entiteta i kantona. Jedan od univerzalnih ciljeva reformskih poduhvata, kada je riječ o visokom obrazovanju, jeste osiguranje kvalitete kroz povećanje efikasnosti visokog obrazovanja. Pri tome se najviše kvaliteta suštine visokog obrazovanja nalazi u kompetencijama onih koji pripremaju buduće nastavnike za rad u odgojno-obrazovnim ustanovama. Temelji kvaliteta suštine obrazovanja nastavnika nalaze su u četirima komponentama koje obuhvataju: *kvalitet zakonske legislative visokog obrazovanja, kvalitetu naučno-istraživačkog rada, kvalitet pedagoške i didaktičko-metodičke organizacije i strukture studijskih programa, te kvalitet materijalno tehničkih uslova rada visokoškolskih ustanova.*

U okviru reformskih tendencija, pitanje kvaliteta ciljeva, programa, sudionika, procesa i rezultata univerzitetske nastave i sistema visokog obrazovanja u cjelini, postalo je prioritet. Prema Đukić (2010) zvanični ciljevi Bolonjske deklaracije su u neposrednoj vezi sa pravcima reforme sistema visokog obrazovanja. To znači da se koncept visokog obrazovanja valja izdignuti na nivo otvorenosti, demokratičnosti i saradništva. Ratković (2004) naglašava da univerzitetski studij čuva ne samo strukturu nego i unutrašnju organizaciju i metode nastavnog i naučnog rada, a izuzev de-

klarativnog zalaganja za efikasnost i kvalitet visokog obrazovanja, malo se radi na unutrašnjoj reformi univerzitetskih studija. Iz navedenog proizlazi da se suštinske promjene unutar visokog obrazovanja ne mogu dešavati bez konsultovanja i „crpljenja“ relevantnih naučnih pedagoških zakonitosti i pedagoškog iskustva, koji trebaju dati naputke za poduzimanje potrebnih aktivnosti u skladu sa pedagoškim saznanjima i etičkim standardima.

Kada je u pitanju savremena univerzitetska nastava, Vlahović (2001) ističe da su prije svega potrebne inovacije programa, odnosno drugačiji kurikulumi, na osnovi kojih se kod studenata mogu razvijati intelektualne i druge sposobnosti, njegovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristupi naučnim, tehničkim i umjetničkim sadržajima, podsticati inicijativa, preduzumljivost i prilagodljivost.

Dakle, nastavne programe i strukturu koncepcije studija za obrazovanje nastavnika treba orijentirati prema potrebama tih studenata i onoga čemu se teži kroz reformu sistema obrazovanja, a nikako prema univerzitetskim nastavnicima. Da bi se to i ostvarilo, obrazovne programe na nastavničkim fakultetima valja orijentirati kroz koncept interdisciplinarnosti, što znači da je potrebno potencirati saradnju univerzitetskih profesora kroz više naučnih polja (korelacije više nauka i naučnih oblasti), a ne samo one za koju se nastavnički kadar obrazuje.

INTERDISCIPLINARNO OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Potreba za interdisciplinarnim obrazovanjem nastavnika u savremenom društvu, s jedne strane proizlazi iz shvatanja same pozicije i uloge nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu, a s druge strane iz onoga što se kroz proces reforme nastoji ostvariti u smislu kvalitete ukupnog pedagoškog rada. Prema Ćatić (2004) već na početku reforme u organizacionoj strukturi školstva, kao i tokom njenog ostvarivanja, došlo se do saznanja da promjena nastavnih sadržaja, oblika i metoda nastavnog rada, bez adekvatno osposobljenog nastavničkog kadra, ne daje željene rezultate, tj. da reforma škole mora da bude praćena promjenama u sistemu obrazovanja nastavnika. Dakle, time se jasno potencira da su nužne promjene u obrazovanju nastavnika radi pripreme nastavnika za prihvatanje novih vrijednosti, novih metoda i oblika odgojno-obrazovnog rada budući da su brze promjene bitne karakteristike savremenog života. Sasvim je jasno da samo obrazovan nastavnički kadar može unijeti moderan „duh“ u nastavu i da su nastavnici jedan od glavnih faktora daljeg progressa odgojno-obrazovnog rada škole. U odnosu na te tendencije reformskih poduhvata, Divković (2011) ističe da se

obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja oslanjaju na ideju kontinuiranog cjeloživotnog, aktivnog i kritičkog učenja, na usvajanje i transmisiju znanja i vještina te na argumentirano zastupanje osobnih stavova. Osposobljavanje nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja za građanstvo može se promatrati kroz koncept obrazovanja u okviru formalnog obrazovanja, te stručno osposobljavanje kroz cjeloživotno učenje. Ćatić (2004) ističe da se bez obzira na različite teorijske osnove odgoja i obrazovanja, koje se na određeni način izražavaju i u shvatanju mjesta i uloge nastavnika u današnjoj školi, današnji koncept rada nastavnika karakteriše kroz obuhvatanje brojnih aktivnosti, kao što su: planiranje, organizacija nastavnog rada, prezentiranje sadržaja, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje znanja, vještina i sposobnosti kod učenika, savjetovanje i vođenje učenika, saradnja sa roditeljima, rad sa učenicima u slobodnim aktivnostima, učešće u stručnim organizacijama i društveno-kulturnom životu sredine u kojoj živi.

Poslovna djelatnost nastavnika oduvijek je bila tijesno povezana s odgojem te u skladu sa tim, nastavnički poziv i treba tretirati kao pedagoški poziv. Osnovna uloga nastavnika proizlazi iz prirode nastave, koja nije samo proces stjecanja znanja, vještina i navika već proces formiranja, izgradnje i obrazovanja vrijednosne ličnosti novih mladih generacija. Da bi se to ostvarivalo, nastavniku nisu potrebna saznanja, vještine i kompetencije iz samo jedne struke, nauke i sl. Nisu to samo ni pedagoške i didaktičko-metodičke kompetencije već valja postići interdisciplinarnu kompetentnost koja će omogućiti funkcionisanje spleta povezanih naučnih činjenica i saznanja u kompaktnoj cjelini, koju potom valja didaktizirati, pedagogizirati i metodizirati kako bi se u procesu učenja ostvarile intencije odgoja i obrazovanja ličnosti učenika. Time se ističe dimenzija odgovornosti nastavničkog poziva i naglašava važna činjenica – da je pedagoški rad svjestan intencionalan proces ostvarivanja uticaja na pojedinca, odnosno proces kojim se učenik usmjerava na putu psihofizičkog razvoja kroz institucionalno podupiranje i vođenje od strane nastavnika. U tom smislu, važan aspekt jeste kvalitet primjene digitalnih i multimedijalnih nastavnih sredstava i obrazovne tehnologije u procesu odgoja i obrazovanja.

Prema Rodek (2011) efekat primjene istih ovisit će o brojnim individualnim, subjektivnim uvjetima učenja, ali i vanjskim, objektivnim mikroelementima didaktičko-metodičkog aranžmana. Konstruktivistička filozofija učenja naglašava da kod primjene novih medija nije više toliko važan sadržaj učenja, već didaktički aranžman i metodička kompetentnost usklađivanja onoga što je predmet učenja s individualnim mogućnostima učenika. Ćatić (2004) naglašava da se osnovne promjene pod uticajem medija izražavaju u tome što se učeniku omogućava veća aktivnost i zahtijeva od

njega da više uči sam. Međutim, nastavnik i dalje ostaje organizator i rukovodilac, onaj koji bira i koristi nastavna sredstva u zavisnosti od nastavne situacije i konkretnih odgojno-obrazovnih ciljeva, ali je pri tome samostalnost i osamostaljivanje učenika apriorni cilj kako se ne bi stvarala međuovisnost subjekata nastave (učenik – nastavnik). Za školu budućnosti predviđaju se dvije koncepcije: prva, koja razvoj škole posmatra s aspekta tehnike i druga, koja školu vidi u svjetlu daljeg razvoja psihologije, pedagogije i drugih nauka o čovjeku, odnosno u kontekstu dalje humanizacije odgojno-obrazovnog procesa. Škola budućnosti ima pred sobom zadatak da učini učenje ekonomičnijim i racionalnijim te da ga više prilagodi stvarnim potrebama ljudske prirode, pri čemu će se posebno kristalizirati uloga nastavnika kao odgajatelja.

INTERDISCIPLINARNA KOMPETENTNOST NASTAVNIKA I NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Postoje brojne definicije kompetencija. Prema Omerović (2015) kompetencija se može odrediti kao kombinacija, ali i rezultat znanja, vještina i stavova neke osobe u specifičnoj oblasti ili području njenog rada, koja se ili zahtijeva ili izgrađuje za vrijeme obavljanja nekog konkretnog zadatka. Polazeći od toga da se kompetencije često poistovjećuju sa kvalifikacijama (znanje i vještine), može se uvidjeti da je stvarna dimenzija kompetencija mnogo šira i uključuje i lične osobine, stavove (motive) i vrijednosti koje nekoga rukovode u radu. Osim kvalifikacija, i okruženje u kojem se djeluje ima veliki uticaj na definisanje segmenata kompetencija. Dakle, neosporno je da kompetencija obuhvata pretvaranje znanja u praksu, tj. radnje i djelovanje. Na tragu ovoga može se reći da je interdisciplinarna kompetentnost nastavnika sazdana na temelju korištenja naučnih i stručnih saznanja (iz oblasti različitih nauka) koje ne uključuju samo pedagogiju i njene discipline. Ulazeći i crpeći iz šireg korpusa naučnih činjenica ona saznanja koja su usmjerena na učenje, stvaraju se nove kombinacije. To znači da interdisciplinarna kompetentnost nastavnika predstavlja sveobuhvatnost dimenzija nastavičkih i pojedinačnih stručnih kompetencija koje kroz naučnu interdisciplinarnost mogu proizvoditi nove kompetencije za rad u nastavi, a polaze od temeljne nauke (npr. ekonomija, medicina, psihologija i sl.) i njihovog odnosa sa pedagogijom i njenim disciplinama.

Zbog brzine prijenosa informacija i permanentnih progresivnih tokova u svijetu, obrazovanje za XXI stoljeće treba da priprema djecu za život koji ih čeka u budućnosti, za nekih dvadesetak godina unaprijed. Pedagogija treba da anticipira znanja,

vještine i sposobnosti koje će biti potrebne u tom vremenu, te kao takva biva upućena na futurologiju obrazovanja. Suzić (2005) navodi kompetencije koje bi trebalo da se grade kod učenika kako bi bili spremni za život u XXI stoljeću. On nudi model dvadeset osam kompetencija koji je dobra platforma za kompetencije koje bi mogle biti od presudnog značaja za život tog vremena. Ovim modelom se prevazilazi tradicionalni pogled na područja odgojnog djelovanja s obzirom na to da za neka područja tradicionalna pedagogija nije imala sluha, kao što je npr. emocionalni odgoj i obrazovanje. Osim toga, u pojedinim područjima su zapostavljene neke vrlo bitne kompetencije koje ovaj model predočava, npr. odvajanje bitnog od nebitnog u domenu kognitivnog odgojnog područja i sl. Tih dvadeset osam kompetencija podijeljeno je na kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione.

Prema Omerović (2015) i Evropska komisija bavila se pitanjem kompetencija na temelju društva koje uči, pluralizma i uzimajući u obzir sve moderne izazove. Na temelju rezultata iz pojedinih država sastavljena je lista kompetencija koje bi trebali imati učitelji i nastavnici kako bi se mogli nositi sa zahtjevima društvenih zajednica. Te su kompetencije podijeljene u pet skupina, a obuhvataju osposobljenost za nove načine rada u odjeljenju, osposobljenost za nove radne zadatke izvan odjeljenja (u školi i sa socijalnim partnerima), osposobljenost za razvijanje novih kompetencija i novog znanja kod učenika, razvijanje vlastite profesionalnosti i upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Ajanović i Stevanović (1999: 137) navode da je uloga savremenog nastavnika poučavanje učenika u svrhu stjecanja znanja, vještina i razvoja sposobnosti (obrazovanje učenika, polaznika) koja se manifestuje kroz ulogu obrazovanja, zatim poučavanje učenika u svrhu usvajanja ili promjene vrijednosti, stavova i navika (odgajanje učenika, polaznika), koja se manifestuje kroz ulogu odgajatelja; sudjelovanje u procesima razvoja škole, odnosno u razvoju procesa obrazovanja i odgoja zajedno s ostalim članovima obrazovne organizacije, inspektorima, savjetnicima i stručnjacima iz razvojnih službi, koja se manifestuje kroz razvojnu ulogu.

Biondić (1993: 113) navodi pet „pedagoških zakona“ i pet temeljnih učiteljskih kompetencija naglašavajući da će odgajatelj biti uspješniji ako uspije dublje i svestranije spoznati strukturu i funkciju odgajnika, ako prihvata progresivne i ljudske ideale i ciljeve, ako oslobađa radne i stvaralačke mogućnosti svih učenika, što više uspije ovladati multimedijском i totalnom komunikacijom u odgojnom procesu, ako organizira odgojni proces u komunikacijski primjerenim zajednicama te ako temeljitije savlada i primjeni složen evaluacijski postupak koji mu omogućava da svakog trenutka zna gdje jest i šta mu valja činiti.

Selimović, Tomić i Selimović (2015) ističu da se osobine dobrog nastavnika iskazuju u slijedećim područjima: *stručna znanja nastavnika, predstave o drugima, slika o sebi, predstave o ciljevima i procesima učenja, predstave o pogodnim metodama, osjetljivost za probleme*. Krajnji cilj škole jeste razvoj totaliteta ličnosti svakog pojedinca. Pripremljeni i osposobljeni nastavnici su glavni predvodnici u podsticanju razvoja djece u svim sferama odgojnih područja. Prema UNESCO-vom odboru za obrazovanje za 21. stoljeće (1996), učitelj treba imati razvijene vještine komuniciranja i socijalne integracije s učenicima, kolegama i školskim partnerima, fleksibilan, otvoren i kreativan pristup odgojno-obrazovnom procesu, empatičnu saradnju sa školskim akterima, odgovornost u pogledu društvenih i kulturnih potraživanja, razumijevanje i toleranciju, te jasan cilj svakog odgojnog i obrazovnog koraka koji čine.

Model od 24 kompetencije nastavnika ponudio je i Đorđević (2002: 40) koji obuhvata uspješno komuniciranje s učenicima, razvijanje efikasnih radnih odnosa s učenicima, jačanje pozitivnih stavova prema učenicima, razvijanje klime koja će ohrabrivati učenike, stvaranje osnova za zrelije odnose prema učenicima, prilagođavanje instrukcija nivou napredovanja učenika, prilagođavanje nastave individualnim posebnostima, uvažavanje razlika između nastave za djecu i one za odrasle, osiguranje instrukcija koje će razvijati samopouzdanje učenika, razviti kod učenika interesovanje za aktivnosti u odjeljenju, prilagoditi nastavne sadržaje potrebama učenika koji se mijenjaju, snabdjeti učionice i ostala mjesta nastavnim sredstvima, identifikovati sposobnosti učenika za razvoj, organizovati učenike da učestvuju na odgovarajućem nastavnom nivou, sumirati i voditi računa o uporišnim tačkama lekcija i demonstracija, učestvovati u ocjenjivanju uspješnosti nastave, osigurati provjerene informacije učenika o napredovanju, odabrati nastavni sadržaj od suštinskog značaja za učenike, uskladiti i vršiti nadzor nad aktivnostima u odjeljenju, razvijati principe učenja koje koriste učenici, imati povjerenja u informacije i eksperimente, primijeniti individualni rad, primjenjivati iskustva i metode rada drugih nastavnika, te usklađivati aktivnosti u odjeljenju s iskustvima učenika.

Analizirajući navedene klasifikacije i diferencijacije kompetencija za rad u nastavi, može se reći da navedene kompetencije nisu produkt samo jednog područja nauke, već su nastale na polju interdisciplinarnog karaktera pedagoških i drugih istraživanja. One koriste razvoju struke, tj. razvoju praktičnog odgojnog djelovanja kroz nastavni proces u školi, ali koriste i za mnoga druga radna mjesta koja nisu u svojoj djelatnosti okrenuta samo obrazovanju, već i u proizvodnji, upravljanju, vođenju i sl.

U tom kontekstu i Mencer (2010) naglašava da je visoko obrazovanje važan faktor i privrednog i društvenog razvoja, a time i pretpostavka socijalne kohezije i pravde,

pa su za visoko obrazovanje zainteresirani svi. Zato se interdisciplinarna kompetentnost nastavnika može posmatrati kao važan temelj u istraživanju pedagoškog rada nastavnika, kako bi se prevazišle tradicionalne manjkavosti u smislu nastavnih sistema, oblika i metoda nastavnog rada. Ćirić (2016) ističe da se na nivou visokoškolske nastave još uvijek najčešće smjenjuju klasične metode učenja koje obuhvataju predavanja, diskusije, praktičan rad u laboratorijima, studije i sl. U novije vrijeme karakteristične su individualizirane tehnike učenja i kompjuterske metode, što u nekom smislu predstavlja odstupanja od uobičajene i tradicionalne nastavne prakse s posebnim osvrtom na tehnike rada u manjim grupama. Boyd i Markarian (2015) su utvrdili da se dijaloška metoda smatra jednom od najefikasnijih metoda u visokoškolskoj nastavi. Prema njihovom istraživanju, utvrđeno je da dijaloška metoda podstiče razgovor i funkcije kognitivnih aktivnosti koje su od ključne važnosti za uspjeh interaktivne nastave i saradničkog učenja. Angélique i dr. (2015) ističu da saradničko učenje doprinosi timskom radu, većoj motivaciji i ishodima, što dovodi do veće orijentisanosti studenta prema aktivnostima u nastavi.

Zbog toga je važno da se nastavni planovi i programi obrazovanja nastavnika na pedagoškim i nastavničkim fakultetima transformišu iz monodisciplinarnih u interdisciplinarne programe obrazovanja jer su i problemi s kojima se čovjek susreće u samoj radnoj praksi i životu upravo takvog karaktera. Nastavni programi, prije svega, moraju početi integrirati model aktivne nastave kroz visokoškolsko obrazovanje, koji se zasniva na četirima pedagoškim dimenzijama učenja, koje obuhvataju: *učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti zajedno i učiti biti*. Ovi termini naglašavaju da se učenje uvijek odvija u odnosu na iskustvo, u dijalogu, smisleno i holistički. Krampus (2009) također naglašava da je vrlo važno da studenti budu tretirani kao aktivni subjekti nastave, što omogućuje više prostora za samoaktualizaciju pojedinca.

Ćatić (2004) ističe da i sama znanost postaje sve više interdisciplinarna. Ta transformacija ne podrazumijeva da se uvode neki novi predmeti jer će se to desiti kroz drugi kontekst reforme kurikuluma, nego da se stječu putem postojećih programa kroz interdisciplinarni pristup. Razvoj novih predmeta i nastavnih programa mora biti intencionalno usmjeren na osposobljavanje za zajednički život, korištenje informatičko-komunikacijske tehnologije, rano učenje dvaju stranih jezika, sportsko obrazovanje i sl. Ti programi moraju odstupiti od tendencija tradicionalne reprodukcije znanja u obliku informacija, te se okrenuti otvorenosti, decentralizaciji, inkluzivnosti, ujednačenosti i proevropskoj orijentaciji interkulturalnih vrijednosti kroz ujednačen pristup i odgojnom i obrazovnom području. Prema Ćirić (2014) visoko obrazovanje zasnovano na bolonjskim vrijednostima od nastavnika zahtijeva kreativnost u nastav-

nom radu s ciljem podsticanja studenata na zajednički rad i partnerstvo u učenju. U tom smislu i nastavne planove i programe obrazovanja nastavnika valja učiniti fleksibilnijima, a univerzitetsku nastavu učiniti mjestom učenja i razmjene iskustava, proizvodnje i istraživanja novog znanja, te pedagoškim putokazom kako zarađivati znanje i od znanja. Ćatić (2004) napominje da internetski alati i resursi, zajedno sa softverskim alatima za kancelarijsko poslovanje, mogu da pomognu učenicima kroz učenje snimaju, pretražuju, obrađuju, analiziraju i primjenjuju već dostupne informacije i znanje. Takav pristup će osvijetliti savremenu univerzitetsku nastavu primjenom različitih stilova učenja i poučavanja, upotrebom različitih oblika, metoda i nastavnih sredstava, a gdje će nastavna tehnologija doprinijeti interaktivnom aspektu nastave i biti podređena svrhama odgojno-obrazovnog rada. Tada učionica, amfiteatar ili kabinet neće biti mjesto pasivnog slušanja učenika i aktivnog usmenog izlaganja nastavnika putem predavanja, već nastava postaje mjesto proizvodnje znanja, stvaranja znanja i sl. Njen vizualni izgled bit će kao radno mjesto u nekoj fabrici, pogonu i sl. gdje se sjedinjuju i ostvaruju iskustva, znanja i kompetencije.

EVALUACIJA KVALITETE VISOKOŠKOLSKE NASTAVE

U odnosu na potrebe studenata, a s obzirom na društvene, tehnološke, privredne, kulturne i dr. prilike životnih uvjeta, pitanje kvalitete visokog obrazovanja i kvalitete nastave nezaobilazno je područje u internoj i eksternoj reformi sistema obrazovanja. U tom smislu, postavlja se pitanje kakav nastavnik i u kakvim ulogama treba da bude prisutan, šta se od njega očekuje, te kakvu kvalitetu života potencira kroz transmisiju znanja, poticanje razvoja vještina i izgradnju kompetencija kod mladih. U obrazovanju nastavnog kadra poznato je da najveći dojam i utisak ostavljaju sami univerzitetski nastavnici koje studenti vide kao uzorne modele u njihovim profesionalnim ulogama. Dakle, sama organizacija i metodičko izvođenje nastave daleko su važniji nego same teorijske postavke nastave, poput didaktičkih načela, metoda, postupaka.

Definiranje kvalitetne nastave u pedagogiji obično polazi od normativnog standarda u okvirima teorije obrazovanja, a ne s aspekta onih kojima je nastava namijenjena, odnosno radi koga se i organizuje – studenata. Kvalitet se prema Kiper i Mischke (2008) sastoji od kvaliteta procesa i kvaliteta proizvoda, tj. od pojedinačno postignutih ciljeva, razvijenih postignuća učenika (studenata) i više ili manje uspješnog korištenja vremena. Zbog neraskidive povezanosti obrazovne teorije i nastavne prakse, pitanju kvaliteta nastave mora se pristupiti inverzno, tj. s jedne strane poći

od empirijske provjere kvalitete nastave kroz mišljenje, stavove i prosuđivanje studenata o tome šta je dobra, tj. kvalitetna i zanimljiva nastava, a s druge strane valja tražiti njeno teorijsko utemeljenje u teorijama nastave. To je jedini način kako razvijati kvalitetu nastave, odnosno kako tradicionalni model koncepta reproduktivne nastave promijeniti u model razvojne nastave, koja će univerzitet pretvoriti u mjesto inoviranja, otkrivanja, istraživanja, proizvodnje i zarađivanja znanja, a imati pozitivne efekte u njihovoj praktičnoj primjeni. Meyer (2005) ističe da je dobra nastava ona u kojoj se u okviru demokratske nastavne kulture, na temelju odgojne zadaće i radi uspješnog radnog saveza, ostvaruje usmjerenost na zasnivanje smisla i pridonosi trajnom razvitku kompetencija svih studenata. Analizirajući ovu definiciju kvalitetne – dobre nastave, dolazi se do zaključka da univerzitet kao institucija i nastavnik u vlastitoj profesionalnoj ulozi, moraju osigurati ispunjavanje čitavog niza faktora koji će prethoditi dostizanju te kvalitete.

Meyerovih deset obilježja dobre nastave obuhvataju: jasno strukturiranje, visok udio stvarnog učenja, poticajno ozračje, jasnoća sadržaja, uspostavljanje smisla komunikacijom, raznolikost metoda, individualno poticanje, inteligentno vježbanje, transparentnost očekivanih postignuća i pripremljena okolina. S obzirom na početne korake i još uvijek aktuelna istraživanja u ovom segmentu, Ćatić i Halilović (2013) ističu da je logično nailaziti na mnoštvo različitih pristupa, koji se u svakodnevnoj komunikaciji nastavnika mogu čuti kroz brojne sintagme koju upućuju na kvalitetnu nastavu. Međutim, nema nastave koja je dobra „sama po sebi“; za opravdanje stava „Nastava je bila *super*, dobra, uspješna i sl.“ iako nije garancija kvalitete, potrebno je odgovoriti: Za koga nastava treba biti dobra? Na temelju kojih kriterija se to tvrdi ako postoje individualne razlike među studentima istog studijskog programa? Dakle, mora se precizirati da li je nastava dobra, kvalitetna, za darovite, prosječne ili za studente sa teškoćama u razvoju, za studente prirodnih, društvenih i dr. nauka, za studente koji se pripremaju za rad u struci ili za one koji se planiraju baviti naučno-istraživačkim radom i sl. Sve navedene kategorije uglavnom se nalaze u kolektivu studenata i svi su korisnici istog predavanja, istog obrazovnog dobra koje im prezentuje jedan profesor, uobičajeno na sebi svojstven način (i takvim stilom).

Za koje predmete vrijede kriteriji jer akademski život se tradicionalno odvija po predmetno-kursnom sistemu u kome je zajedničko obilježje svih univerziteta stroga diferenciranost kolektiva studenata s odsjeka ili studijskog programa ovisno o institucionalnoj organizacijskoj strukturi i nastavnog predmeta. Tako studenti iste godine studija pohađaju i prate nastavu u okviru više različitih nastavnih predmeta, iako svaki od nastavnih predmeta ima svoje osobitosti. U tom smislu, sintagma „dobra – kvali-

tetna nastava“ treba značiti da su obilježja kvaliteta na koja se upućuje jednako prisutna u svakom od predmeta bez obzira na njegove osobitosti, vrstu studijskog programa i sl. Za koje ciljeve kriteriji trebaju vrijediti (nastavom se pokušava postići kognitivna, afektivna i socijalna dimenzija kod studenata kao korisnika nastave). Čemu kriteriji služe, tj. koja im je funkcija u osiguranju kvaliteta (svaki kriteriji je definiran s nekim ciljem). S obzirom na to da je nastava polifaktorski određena, nužno je naglasiti svrhu kriterija jer su isti znatno pogodniji za analitički i evaluacijski pristup nastavi nego za istraživačke svrhe.

PROBLEM, PREDMET, CILJ I ZADATAK ISTRAŽIVANJA

Aktuelan problem reformskih tendencija u području visokog obrazovanja jeste pitanje kvalitete obrazovanja nastavnika. S obzirom na proces reforme visokog obrazovanja i tendenciju prilagođavanja bosanskohercegovačkih univerziteta bolonjskom konceptu organizacije i strukturiranja visokoškolskih studija, kvalitet nastave na studijskim programima u obrazovanju budućih nastavnika predstavlja iznimno važan segment za cjelokupnu akademsku ali i širu društvenu zajednicu. Predmet ovog istraživanja jeste kvalitet nastave na studijskim programima u obrazovanju budućih nastavnika. Cilj istraživanja jeste ispitati kvalitet nastave na pedagoškoj i psihološkoj grupi nastavnih predmeta na studijskim programima Univerziteta u Tuzli, koji obrazuju studente za rad u nastavi.

Zadatak istraživanja jeste ispitati kvalitet nastave na pedagoško-psihološkoj grupi nastavnih predmeta evaluacijom studenata koji se obrazuju na nastavničkim programima svih fakulteta Univerziteta u Tuzli s obzirom na jasno naglašavanje ciljeva i zahtjeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava, te da li se evaluacija kvalitete nastave razlikuje s obzirom na spol, akademski uspjeh i studijski program na kojem studenti studiraju. U istraživanju se krenulo od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika u evaluaciji kvalitete nastave s obzirom na jasno naglašavanje ciljeva i zahtjeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava, te da se evaluacija kvalitete nastave razlikuje s obzirom na socio-demografske varijable: spol, akademski uspjeh i studijski program na kojem studenti studiraju.

POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA

Populaciju ovog istraživanja čine svi studenti sa nastavničkih studijskim programa svih fakulteta Univerziteta u Tuzli, a prethodno su odslušali pedagoško-psihološku grupu predmeta. Uzorak na kojem se vršilo istraživanje činilo je 225 studenata, tj. po 15 studenata treće godine sa svih nastavničkih studijskih programa. Sudjelovalo je 109 ispitanika muškog spola (48,4%) i 116 ispitanika ženskog spola (51,6%). Hi kvadrat testom je utvrđeno da postoji značajna razlika u zastupljenosti studenata i studentica na pojedinim studijskim programima – više studentica u odnosu na studente $\chi^2(df=14)=58,97$, $p<0,05$.

Tabela 1. Uzorak prema općem akademskom i predmetnom uspjehu u studiju

Karakteristika uzorka s obzirom na uspjeh	Uspjeh	Šest	Sedam	Osam	Devet	Deset	Ukupno
Uzorak prema općem akademskom uspjehu u studiju	F	3	69	109	44	0	225
	%	1.3	30.7	48.4	19.6	0.00	100.0
Uzorak prema uspjehu na predmetima	F	7	30	72	70	46	225
Pedagogija-didaktika	%	3.1	13.3	32.0	31.1	20.4	100.0
Uzorak prema uspjehu na predmetu	F	42	74	63	30	16	225
Psihologija	%	18.7	32.9	28.0	13.3	7.1	100.0

METODE, POSTUPCI I INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

U istraživanju korištena je analitičko-deskriptivna metoda i servej metoda kao varijanta analitičko-deskriptivne metode, te postupci anketiranja i analiza sadržaja. U istraživanju su korištena dva instrumenta: *Upitnik o socio-demografskim prilikama ispitanika (studenata)* – došlo se do podataka za sve nezavisne varijable našeg istraživanja: spol, postignuti uspjeh tokom studija i studijski program na kojem studenti studiraju i *Anketni upitnik za evaluaciju kvalitete savremene univerzitetske nastave (EKSUN 2013)*, čija pitanja su sastavljena tako da se analizom dobivenih odgovora

jasno mogu vidjeti razlike u evaluaciji kvalitete savremene univerzitetske nastave u odnosu na varijable koje su unaprijed postavljene kroz 5 razina i 10 čestica, a baziran na konceptu Likertove skale slaganja (*uopće ne; uglavnom ne; niti da niti ne; uglavnom da; u potpunosti da*).

ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA I OBRADA PODATAKA

Istraživanje evaluacije o kvaliteti savremene univerzitetske nastave obavljeno je na Univerzitetu u Tuzli početkom akademske 2013/2014 godine. Istraživanje je provedeno na svim fakultetima nastavničkih studijskih programa Univerziteta u Tuzli. Sudionicima istraživanja je objašnjena svrha i cilj istraživanja, te je ukazano na anonimnost provođenja ovog anketiranja. Anketiranje je trajalo do 10 minuta po osobi. Studenti i studentice su se rado odazvali ovom istraživanju iskazujući nadu da će i ovo istraživanje doprinijeti unapređenju kvalitete nastave i studiranja na Univerzitetu u Tuzli. Za obradu i statistički interpretaciju podataka dobivenih korištenim instrumentima, korišten je softver SPSS 18 (Statistical Package of Social Sciences – for Windows).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja bilo je kvalitet nastave na studijskim programima u obrazovanju budućih nastavnika. U odnosu na cilj istraživanja, zadatak istraživanja bio je ispitati kvalitet nastave na pedagoško-psihološkoj grupi nastavnih predmeta evaluacijom studenata koji se obrazuju na nastavničkim programima svih fakulteta Univerziteta u Tuzli, s obzirom na jasno naglašavanje ciljeva i zahtijeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava, te da li se evaluacija kvalitete nastave razlikuje s obzirom na spol, akademski uspjeh i studijski program na kojem studenti studiraju. Rezultati do kojih se došlo postupkom anketiranja i statističke obrade podataka prikazani su u tabeli br. 2.

Tabela 2. Naglašavanje ciljeva i zahtijeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivna participacija studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava studenata. (%)

Tvrđenje	Uopće ne	Uglavnom ne	Niti da niti ne	Uglavnom da	U potpunosti da	Ukupno
Ciljevi i zahtjevi kolegija jasno su izloženi na početku nastavne godine/semestra	7.1	38.2	24.0	17.8	12.9	100.0
Nastava je dobro pripremljena i zanimljiva	10.2	25.8	25.3	25.8	12.9	100.0
Tokom nastave i konsultacija nastavnik ostvaruje dobru komunikaciju sa studentima	12.4	22.2	32.9	21.8	10.7	100.0
Tokom realizacije nastavnih sadržaja nastavnik najčešće diskutuje i razgovara sa studentima o nastavnim sadržajima	10,7	30.2	21.8	27.1	10.2	100.0
Nastavnik motivira i podstiče studente na aktivnu komunikaciju tokom nastave	10.7	24.4	33.3	23.6	8.0	100.0
Tokom nastave mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav	11.1	21.3	26.7	28.9	12.0	100.0
Nastavnik ohrabruje, podstiče i motiviše studente da aktivno sudjeluju u nastavi	11.6	24.4	26.2	25.8	12.0	100.0
Nastavnik uvažava mišljenja i stavove studenata tokom nastave i konsultacija	6.7	26.2	28.9	31.1	7.1	100.0

DISKUSIJA

Poznato je da kvalitet obrazovnog sistema jedne države zavisi od mnogo faktora. Prije svega, tu se izdvajaju privredna i ekonomska razvijenost ali i kvalitet nastavnih kadrova. U tom kontekstu Bosna i Hercegovina i njene visokoškolske ustanove s obzirom na uslove i faktore kvalitete, ne mogu biti rangirane među visokoškolske institucije razvijenih država Evropske unije.

Međutim, pitanje suštine kvalitete visokog obrazovanja ne ogleda se isključivo u materijalno tehničkim uvjetima rada visokoškolskih ustanova. Kvalitet suštine visokoškolske nastave određen je u didaktičko-metodičkom aspektu i organizaciji rada visokoškolskih ustanova, te je u direktnoj vezi s univerzitetskim nastavnicima i njihovim stručnim, naučno-istraživačkim, pedagoškim i didaktičko-metodičkim kompetencijama.

Cilj je bio ispitati kvalitetu nastave na pedagoškoj i psihološkoj grupi nastavnih predmeta na studijskim programima Univerziteta u Tuzli, koji obrazuju studente za rad u nastavi. Evaluacija kvalitete nastave vršena je od strane studenata koji se obrazuju na nastavničkim programima svih fakulteta Univerziteta u Tuzli, s obzirom na

- *jasno naglašavanje ciljeva i zahtijeva kolegija,*
- *pripremljenost i zanimljivost nastave,*
- *aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, te*
- *demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava.*

U istraživanju se krenulo od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika u evaluaciji kvalitete nastave s obzirom na jasno naglašavanje ciljeva i zahtijeva kolegija, pripremljenost i zanimljivost nastave, aktivnu participaciju studenata u interakciji tokom nastave, demokratski princip slobodnog iznošenja mišljenja i stava, te da se evaluacija kvalitete nastave razlikuje s obzirom na socio-demografske varijable; spol, akademski uspjeh i studijski program na kojem studenti studiraju. Rezultati ukazuju na slijedeće:

Tabela 3. Razlike u odgovorima ispitanika

Ocjena studenata	Hi kvadrat test	Varijabla
Ciljevi i zahtjevi kolegija nisu jasno izloženi	$\chi^2(df=56)=132,55, p<0,05$	studijski program
Pripremljenost i zanimljivost nastave	$7\chi^2(df=56)=141,20, p<0,05$	studijski program
Aktivno participiranje studenata u interakciji tokom nastave	$\chi^2(df=56)=123,75, p<0,05$	studijski program
Tokom realizacije nastavnih sadržaja nastavnik najčešće diskutuje i razgovara sa studentima o nastavnim sadržajima	$\chi^2(df=4)=17,53, p<0,05$	spol
Nastavnik/ica tokom nastave ne motivira i ne podstiče studente na aktivnu komunikaciju	$\chi^2(df=56)=87,80, p<0,05$	studijski program
Tokom nastave mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav	$\chi^2(df=56)=159,85, p<0,05$	studijski program
Tokom nastave mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav	$\chi^2(df=12)=23,71, p<0,05$	uspjeh
Nastavnik uvažava mišljenja i stavove studenata tokom nastave i konsultacija	$\chi^2(df=56)=90,57, p<0,05$	studijski program

Uspješnost visokoškolske nastave, prema Kovač i dr. (1998) treba posmatrati kroz olakšavanje postizanja obrazovnih ciljeva studenata. Kvalitetna nastava bi trebalo da omogućava stimulaciju interesa, zanimljivost, jasnoću, poštenje, pripremljenost, entuzijazam, prijateljski odnos, spremnost za pomoć i otvorenost prema drugim mišljenjima.

Kada je riječ o ovom istraživanju, rezultati istraživanja ukazuju da studenti ocjenjuju ciljeve i zahtjeve kolegija kao nejasno prezentirane, što je naročito zastupljeno na programskim studijama prirodnih nauka. Studenti naglašavaju da nisu informirani šta se od njih očekuje, te šalju direktnu poruku da je potrebno više aktivnog sudjelovanja kroz informiranje, istraživanja i fleksibilan pristup učenju, koje treba da rezultira razvijanjem kritičnosti i samokritičnosti, kao i prilagodljivosti na nove situacije i različitost. Pripremljenost i zanimljivost nastave, ocjenjuje se kao dobra, međutim na studijskim programima društvenih i humanističkih nauka nastava se ocjenjuje kao loše pripremljena i nezanimljiva. U odnosu na deklaracijske postavke i paradigmatiku orijentaciju bolonjskog procesa, Močinić (2008) upravo kao najvažnije ističe potrebu za uvažavanjem studenta kao subjekta učenja. Kao glavne modele u radu sa studentima, izdvaja seminare, konsultacije, vježbe i rasprave, koji pozitivno utiču i na reor-

ganizaciju visokoškolske nastave s aspekta principa individualizacije, kao i s aspekta njene zanimljivosti. Istražujući aktivnu participaciju studenata u nastavnoj interakciji, studenti ostvarenost komunikacije ocjenjuju dobrom, izuzev na studijskim programima društvenih i humanističkih nauka gdje se ona ocjenjuje kao nedovoljno dobra. Govoreći o poziciji studenta u nastavi, Krampus (2009) naglašava da je vrlo važno da studenti budu tretirani kao subjekti nastave, što osigurava više prostora za njihovu samoaktualizaciju. Time motivacija pokreće studenta na veću participaciju u nastavnim aktivnostima, a ona proizlazi i iz same aktivnosti studenata. Kada je u pitanju realizacija nastavnih sadržaja, istraživanje je pokazalo da nastavnik/ica najčešće ne diskutuje i ne razgovara sa studentima o nastavnim sadržajima, što znači da se nastavni rad odvija frontalno uz isključivu dominantnost univerzitetskih nastavnika. Utvrđena je statistička razlika u odnosu na varijablu spol ispitanika, gdje 75,3% ispitanica izjavljuje da nastavnik tokom realizacije nastavnih sadržaja, ne diskutuje i ne razgovara sa studentima o nastavnim sadržajima. Pored toga, istraživanje pokazuje da nastavnik/ica tokom nastave ne motivira i ne podstiče studente na aktivnu komunikaciju, što je naročito primijećeno na studijskim programima društvenih i humanističkih nauka. Ispitujući aspekt demokratičnosti nastave i slobode iznošenja mišljenja, rezultati istraživanja pokazuju da studenti uglavnom tokom nastave mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav, ali je zabilježeno na studijskim programima prirodnih nauka da ispitanici ocjenjuju da tokom nastave ne mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav. Pored navedenog, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika s obzirom na varijablu uspjeh, odnosno 88,3% ispitanika sa uspjehom sedam (7) i devet (9) ocjenjuju da studenti tokom nastave mogu slobodno izraziti svoje mišljenje i vlastiti stav. Istraživanje je pokazalo da 36% ispitanika ocjenjuje da nastavnik ne ohrabruje, ne podstiče i ne motiviše studente da aktivno sudjeluju u nastavi, kao i da se ne uvažavaju mišljenja i stavovi studenata tokom nastave i konsultacija, što je naročito zastupljeno na studijskim programima društvenih i humanističkih nauka.

ZAKLJUČAK

Promjene u sistemu visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini u posljednjih desetak godina rezultat su aktuelnih reformskih tendencija za implementiranje principa Bolonjske deklaracije. U aktualnom procesu te reforme, najčešće se naglašavaju prepreke i negativni faktori koji često zasjenjuju mnoge pozitivne promjene koje su

ostvarene. Rezultati ovog istraživanja u odnosu na teorijske postavke o kvaliteti nastave, naročito o komunikacijskom aspektu nastave i aspektu demokratizacije akademske klime i odnosa između univerzitetskih nastavnika i studenata, pokazuju da u univerzitetnoj nastavnoj praksi nisu primijenjen asavremena pedagoška i didaktičko-metodička saznanja. Odlika univerzitetske nastave kao procesa još uvijek predstavlja rigidnost, ukočenost i krutost. Deklarativno zalaganje za promjene i težnja prema kvalitetu su uočljive, međutim stepen dostignutosti kvaliteta je neprimjetan s obzirom na to da se pedagoška i didaktičko-metodička komponenta reforme sistema visokoškolskog obrazovanja ostavlja po strani. U univerzitetnoj nastavnoj praksi još susrećemo prevelike homogenizirane grupe studenata te vrlo malo ili nimalo praktičnog rada. Komunikacijski aspekt i interaktivno učenje nisu postali normativni standard u nastavi, čime je i demokratski aspekt nastave još uvijek rigidan i usmjeren na nastavnikov autoritet. Većina univerzitetskih nastavnika ne ostvaruje kvalitetnu komunikaciju sa studentima, te ne dopuštaju studentima da iznose mišljenja i da niti da kritički pristupaju učenju. U odnosu na rezultate ovog istraživanja, može se zaključiti da studenti nisu zadovoljni kvalitetom onog dijela obrazovnog sistema, koji je ostao marginaliziran u procesu reforme – pedagoškog i didaktičko-metodičkog aspekta reforme koji se odnosi na nastavu i njenu organizacijsku strukturu. U tom smislu, pažnju treba usmjeriti i prema univerzitetskim nastavnicima, osiguravajući im kontinuirano kvalitetno pedagoško i didaktičko-metodičko usavršavanje kako bi se pedagoški i naučno-istraživački rad univerzitetskih nastavnika unaprijedio, a nivo kvalitete univerzitetske nastave dosegao očekivanja studenata, te uskladio sa savremenim dostignućima pedagogije, didaktike i metodike nastavnog rada.

LITERATURA

1. Ajanović, Dževdeta i Stevanović, Marko (1999), *Školska pedagogija*, Sarajevo, Prosvjetni list.
2. Angeliqne De Hei, Miranda Suzanna., Strijbos, Jan – Willem., Sjoer, Ellen, Admiraal, Wilfred. (2015). *Collaborative learning in higher education: lecturers' practices and beliefs*. Research Papers in Education No. 2. (pp. 232–247) London: Taylor & Francis Group
3. Biondić, Ivan (1993), *Integrativna pedagogija*, Zagreb, Školske novine
4. Ćatić, Refik i Halilović, Nezir (2013), *Percepcija kvalitetne nastave iz perspektive učenika Sarajevskih srednjih škola*, Zbornik radova naučno-stručnog skupa sa međunarodnim učešćem *Kvalitet 2013* (str. 415–420) Zenica, Mašinski fakultet
5. Ćatić, Refik (2004), *Komparativna pedagogija*. Zenica, Pedagoški fakultet
6. Ćirić, Nedim (2014), *Forms, methods and techniques of evaluation, inspection, evaluation and assessment of students' achievement in contemporary university teaching*, Zbornik međunarodnog naučno-stručnog skupa *Kulturni identitet u digitalnom dobu*, (str. 1001–1009), Zenica, Pedagoški fakultet
7. Ćirić, Nedim (2016), *Interactive teaching as innovation in quality of didactical methodical organization of academic teaching*, *Metodički obzori* br. 11 (str. 76–91), Pula, Veučilište Jurja Dobrile u Puli
8. Diković, Marina (2011), *Osposobljavanje nastavnika za provođenje odgoja i obrazovanja za građanstvo, Život i škola*, Osijek, god. 57, sv. 1 (26), str. 11–24
9. Đorđević, Jovan (2002), *Svojstva nastavnika i procjenjivanje njihovog rada*, Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača
10. Đukić, Mara (2010), *Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja*, *Sociološka luča*, Nikšić, god. 4, sv.1 (1), str. 135–145
11. Kiper, Hanna i Mischke, Wolfgang (2008), *Uvod u opću didaktiku*, Zagreb, Educa.
12. Krampus, Vicko (2009), *Poslovni hrvatski jezik i interaktivna nastava na Veučilištu VERN*. *Metodika* br. 18. (str. 92–96). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
13. Maureen P., Boyd & William C., Markarian (2015), *Dialogic Teaching and Dialogic Stance: Moving beyond Interactional Form*. *Research in the Teaching Of English* No. 3 (pp. 272–296). Urbana: Natl Council Teachers English

14. Mencer, Ivan (2010), *Upravljanje kvalitetom na hrvatskim sveučilištima u nastojanjima uključivanja u europski prostor visokog obrazovanja*, Zbornik radova 11. međunarodnog Simpozija o kvaliteti Kvaliteta, konkurentnost i održivost. Zagreb: INTER-ING.
15. Meyer, Hilbert (2005), *Što je dobra nastava*, Zagreb, Erudita.
16. Omerović, Muhamed (2014), *Vrednovanje pedagoškog rada škole – susret s metodičkom praksom*, Tuzla, Off Set.
17. Omerović, Muhamed (2015), *Metodika nastavnog rada – pedagoška moć odlučivanja*, Tuzla, Off Set.
18. Ratković, Milan (2004), *Visoko školstvo na prekretnici*, Beograd, Prosvjetni pregled.
19. Rodek, Stjepan (2011), *Novi mediji i nova kultura učenja*, Napredak, Zagreb, god. 152 sv. 1 (1) str. 9–28.
20. Selimović, Hazim; Tomić, Ruža i Selimović Zehrina (2015), *Uloge i kompetencije savremenog učitelja, nastavnika*, Zbornik radova *Nauka-društvo-tranzicija*, (str. 63–78), Banja Luka, Evropski defendologija centar.
21. Suzić, Nenad (2005), *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka, TT – centar.
22. Vlahović, Boško (2001), *Putevi inovacija u obrazovanju*, Beograd, Stručna knjiga i Eduka.

INTERDISCIPLINARITY OF TEACHER EDUCATION PROGRAMS AND QUALITY OF ORGANIZATION OF UNIVERSITY TEACHING

Summary

The quality of teaching, educational work of teachers is directly related to the competencies of university teachers. The interdisciplinarity of the program for training teachers in university studies, can be a good basis for creating a new quality of teaching. It includes a variety of approaches to scientific fields, in order to build competencies needed for educational work in teaching modern school. This requires innovation curriculum, as well as changing the entire didactic - methodological organization of teaching in higher education, which must overcome the traditional paradigm of teaching and integrate value Paradigm Learning, based on interactivity and active participation of students. The aim of this study was to assess the quality of teaching in pedagogical and psychological group of subjects in the study programs

of the University of Tuzla, which educate students for teaching. Used analytical - descriptive and survey as a variant of the analytical and descriptive methods, and procedures of content analysis and survey. It is assumed there is a statistically significant difference in the evaluation of the quality of instruction given the clear emphasis on the objectives and demands of the course, preparedness and interesting classes, active participation of students interact during classes, the democratic principle of freedom of expressing an opinion and attitude, and to evaluate the quality of teaching varies according the demographic variables gender, academic achievement and degree program in which students study. The research results show that students are not completely dissatisfied with the quality of the education system, but certain parts of the higher education system, ie. part of which remained marginalized in the reform process - the pedagogical and didactic - methodical aspects of reform relating to education and its organizational structure, whose quality failed to meet the expectations of students, because it is not compatible with the modern achievements of pedagogy, didactics and methodology of teaching.

Keywords: university instruction; quality evaluation; higher education; interdisciplinary curriculum.

Adresa autora

Authors' address

Nedim Ćirić

Islamski pedagoški fakultet u Bihaću

Selma Porobić

Filozofski fakultet u Tuzli

Ramiz Nurikić

Behram-begova medresa u Tuzli

nedimcivic@gmail.com

selma.porobic@untz.ba

nurikic.r@hotmail.com

