



Andelka PEKO  
Vesnica MLINAREVIĆ

Sveučilište Josipa Jurija Strossmayera  
u Osijeku  
Učiteljski fakultet  
Osijek, Hrvatska

Josip Jurij Strossmayer Egyetem  
Tanítóképző Kar  
Eszék, Horvátország

apeko@ufos.hr  
vmlinarevic@ufos.hr

## DIDAKTIČKE KOMPETENCIJE VISOKOŠKOLSKIH NASTAVNIKA U KONCEPTU CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

### Sažetak:

Visokoškolski nastavnik didaktičke kompetencije manifestira u dobrom poznavanju prirode procesa učenja i poučavanja, praćenju individualnih razlika među studentima, prilagođavanju nastave komunikacije rabeći suvremene nastavne strategije te vrednovanjem svih dimenzija nastavnoga rada. Ne samo da studente treba poticati na refleksiju, već treba i stalno promišljati o kvaliteti svoga poučavanja kao i izgrađivanju kompetencija refleksije osobnoga djelovanja.

Kako su kompetencije sveučilišnih nastavnika mnogobrojne, usmjerili smo se posebno značajnim za uspješnost nastave - didaktičkim kompetencijama i kompetencijama refleksije osobnoga djelovanja u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. U istraživanju su sudjelovali nastavnici i asistenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. Primjenjen je Upitnik za procjenu didaktičkih kompetencija i kompetencija refleksije osobnoga djelovanja nastavnika.

Analizom rezultata razvidno je kako većina nastavnika i asistenata u nastavi potiče i podržava ozračje povoljno za aktivno učenje, pri planiranju i izvođenju nastave uvažavaju predznanja studenata i prilagođavaju se njihovim potrebama, koriste se suvremenim nastavnim strategijama, potiču studente na samopraćenje i samoevaluaciju te rabe suvremenu nastavnu tehnologiju. Nadalje, sudionici istraživanja procjenju da im za uspješno ostvarivanje nastavnčkoga poziva nedostaju poduzetnička temeljna znanja i veća informatička pismenost.

Za daljnje unapređivanje sveučilišne nastave, nužno je osmisliti i provoditi kontinuiranu pedagoško-psihološku izobrazbu asistenata i sveučilišnih nastavnika.

**Ključne riječi: visokoškolski nastavnici, didaktičke kompetencije, kompetencije refleksije osobnoga djelovanja, cjeloživotno obrazovanje**

### Uvod

Odrednice su današnjega obrazovanja stalni porast novih informacija, razvoj komplementarnih znanstvenih teorija i promjene vrijednosnih sustava. Postalo je važno autonomno misliti, znati selekcionirati informacije, koristiti ih i ugrađivati u daljnje postavke, znati istraživati, biti zainteresiran za daljnja propitivanja problema, argumentirano iznijeti

osobna stajališta, tj. biti kompetentan. Kompetentnim se na nekom području drži onoga tko ima znanje, sposobnost i vještine za kvalitetno obavljanje onoga što se u određenom području zahtijeva. Odnosno, kompetenciju možemo odrediti kao sposobnost pojedinca za rješavanje individualnih i socijalnih zahtjeva glede uspješne izvedbe aktivnosti ili zadaće te je ona vidljiva kroz akcije pojedinca u određenim situacijama. Ključne kompetencije tumače se kao preduvjet za primjerena osobna postignuća u životu i radu. Možemo ih odrediti i kao prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, sposobnosti, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu osobnu realizaciju i razvitak, društvenu uključenost i zapošljavanje. Sada se i svrha obrazovanja određuje ključnim pojmovima “učenje” i “kompetencije”. Dakle, pojam kompetencija predstavlja individualni posjed u smislu pretpostavke “kompetentne” odnosno uspješne “izvedbe” (Holmes, 2001; Rychen, 2004.). Sam kompetencijski pristup obrazovanju ukazuje na nužnost prelaska s paradigme ili modela poučavanje – učenje, za koji su se do sada osposobljavali nastavnici, na drukčiju koncepciju, spojivu s novim uvjetima djelovanja sveučilišta (Stoll i Fink, 2000.; Peko i sur., 2008.).

Potreba za ostvarivanjem novih pedagoških standarda neupitna je. Sveučilišni bi nastavnik trebao poznavati etape kognitivnog razvoja, razumjeti mentalne procese pri studiranju i upravo tim procesima prilagođavati nastavu, što podrazumijeva dobro poznavanje svoje struke, jasne kriterije postignuća, dobru vremensku organiziranost nastave, ovladavanje suvremenim metodama i oblicima rada i svrhovito primjenjivanje nastavnih sredstava (Marentič-Požarnik, 1990.). Podržava li sveučilišna nastava navedeno i kako uopće odrediti djelotvornost nastave, pitanja su na koja je nužno tražiti odgovore. Djelotvornost nastave, ističe Terhart (2001.), prepoznaje se u visokim i pozitivnim očekivanjima uspjeha svakog studenta te poticanju pozitivne odgovornosti za rezultate učenja. Svaki je postupak koji potiče studente na provjeravanje vlastitoga razumijevanja i stavova poželjan. Da bi to uspjeli, nastavnici trebaju biti organizatori i medijatori u učećoj, interaktivnoj zajednici i rabiti različite metode poučavanja, provjeravanja i ocjenjivanja rezultata te dijagnosticirati teškoće svakoga pojedinoga studenta. Potreban je iskren i djelatan „studentocentričan“ stav. Dakle, briga za dobrobit i uspjeh svakog studenta, za pružanje one izobrazbe koja mu je potrebna, za stav da za neuspjeh studenta nije odgovoran samo student nego isto tako i nastavnik (pri čemu se pod uspjehom ne podrazumijeva samo diploma, nego i stvarna osposobljenost koju je usvojio na fakultetu). Za to je potreban nastavnik koji nije samo predavač i ispitivač nego i brine za uspjeh pa je time i pomagač svojih studenata (Mužić, 2005.).

Studente se potiče na samostalno proučavanje gradiva iz dostupnih raznovrsnih izvora kako se na nastavi ne bi upoznavalo s gradivom već o njemu raspravljalo. Naučiti studente neovisno misliti ujedno znači znati i formulirati pitanje koje će ih dalje voditi u njihovu razmišljanju i istraživanju. Prethodno postaje posebno važan cilj sveučilišne nastave (Peko, 2009.; Peko i sur., 2010.). Kreativno i kritičko mišljenje se može bolje razvijati ako se pojedinci osjećaju opušteno ne bojeći se kritike i vrednovanja te suprotstavljanje ideja doživljavaju kao izazov i zajedničko usavršavanje. Sve se više očekuje da se akademsko znanje ostvaruje u uvjetima realnog života i povezuje s praksom. Visokoškolski nastavnik postaje pomagač u formuliranju problema i usmjeravač istraživanja problema. Dakle, traži se drukčija usmjerenost nastave.

Svjesni smo kako zapravo i zadovoljavanje Bolonjskoga procesa zahtijeva kvalitetu u cilju razvijanja nastave, usporedivih kriterija i metodologije. Osiguranje

izvrsnosti u sveučilišnom obrazovanju podrazumijeva procese, aktivnosti i mehanizme kroz koje se odražava i razvija kvaliteta visokoga obrazovanja uopće, a svakako se ogleda u kvaliteti nastavnog procesa. Sveučilišna nastava treba pripremiti studente za sposobnost primjene znanja u praksi; razvoju istraživačkih, analitičkih i sintetičkih sposobnosti; aktivnom znanju stranih jezika i informatičke pismenosti, sposobnosti rada u multikulturalnom okruženju; inicijativnosti, produktivnosti i poduzetničkom duhu; usmjerenosti kvaliteti i motiviranosti te kapacitetima za učenje i cjeloživotno obrazovanje (Babić, 2007.). Ako se studenti trebaju pripremiti za navedeno, trebaju li i nastavnici vladati tim kompetencijama?

Zapravo, potrebno je sinkronizirano djelovanje osnovnih čimbenika (nastavnik, student, organizacija) koji stimuliraju i optimaliziraju vrsnoću studiranja. Želimo li da studenti stječu znanja i razvijaju kompetencije u kontekstu, budu sposobni iznijeti, primijeniti i integrirati znanja iz različitih disciplina, razvijati sposobnosti kritičkog mišljenja i steći naviku doživotnog učenja, potrebni su jasni ciljevi učenja, razvitak tima i interakcija među članovima i timovima te integrativni pristup učenju.

Da bi sveučilišni nastavnici bili djelotvorni u nastavnom procesu, moraju vladati i širokim rasponom didaktičkih kompetencija. Od nastavnika se danas ne zahtijeva samo prijenos obavijesti ili poticanje znanja, već problemsko oblikovanje određenoga znanja što bi potaknulo i rješenje toga problema ili postavljanje pitanja koja studenti procjenjuju, a dio su širega referentnoga studentskoga okvira. Važno je studentima omogućivati primjenu naučenoga u novim situacijama, poticati tehnike intelektualnoga rada, razvijati koncepte smislenoga i kreativnoga učenja, omogućavati poticanje i sudjelovanje u projektima, koristiti se refleksivnom raspravom, stvarati osobne sudove, razvijati osjećaj osobne odgovornosti i inicijativnosti, razvijati sposobnost predviđanja i prilagodbe promjenama, razvijati suradničke i komunikacijske vještine te pružiti mogućnost istraživanja.

Dakle, danas nastavnik treba dobro poznavati prirodu procesa učenja, individualne razlike među studentima, te imati dobro razvijene interpersonalne vještine. Ne samo da je nužno studente poticati na refleksiju već stalno promišljati i o kvaliteti svoga poučavanja. Kako je svaka promjena složen i dugotrajan proces, od svakoga se nastavnika traži odvajanje vremena za senzibilizaciju, učenje, primjenu nastavnih strategija koje uključuju posebno svakog studenta i, naravno, samorefleksiju. Samorefleksija nastavnika uključuje kritičko-refleksivni pristup nastavi.

Prema Jozeku i suradnicima (2007.), kompetencije sveučilišnih nastavnika uvjetno možemo razvrstati na: stručno-predmetne kompetencije (znanstvene osnove različitih znanstvenih disciplina); psiho-didaktičke kompetencije (stvaranje prihvatljivih uvjeta za učenje, aktiviranje mišljenja i sl.); komunikativne kompetencije (ne samo u odnosu nastavnik-student već i u odnosu na kolege te socijalne partnere sveučilišta); organizacijske i rukovodne kompetencije (planiranje i projektiranje vlastite djelatnosti, stvaranje i održavanje određenog reda i sustava u odnosu sa studentima); dijagnostičke i intervencijske kompetencije (osjetiti i prepoznati što studenti misle, osjećaju i uočiti kako se ponašaju, pronaći rješenje za probleme); savjetodavne i konzultativne kompetencije (u odnosu sa studentima i u odnosu prema budućim poslodavcima); kompetencije refleksije osobnog djelovanja (analiza i vrednovanje osobnog rada, sposobnost promjene vlastitoga ponašanja).

Važno je propitivati koje su kompetencije potrebne sveučilišnim nastavnicima koji razvijaju kompetencije studenata za učiteljsko zvanje. Kako je problem ispitivanja

kompetencija sveučilišnih nastavnika izuzetno širok usmjerili smo se na didaktičke i kompetencije refleksije osobnoga djelovanja koje držimo posebno značajnim. Drže li nastavnici i asistenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku važnim stvaranje pozitivnoga ozračja za aktivno učenje, uvažavaju li predznanja studenata, prilagođavaju li se potrebama studenata i novim okolnostima, neke su odrednice propitivanja didaktičkih kompetencija. Stajališta o uključivanju u različite vidove cjeloživotnoga obrazovanja kao i kompetencije koje bi bilo poželjno dalje razvijati jesu uporišta za istraživanje kompetencija refleksije osobnoga djelovanja.

## Metoda

U istraživanju je sudjelovalo 24 sudionika - 14 nastavnika i 10 asistenata Učiteljskoga fakulteta u Osijeku. Konstruiran je instrument istraživanja koji predstavlja Upitnik za procjenu didaktičkih kompetencija i kompetencija refleksije osobnog djelovanja nastavnika u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. Upitnik sadrži 12 pitanja koja se odnose na poticanje pozitivnog nastavnog ozračja, uvažavanje studentovih predznanja i potreba, primjenu suvremenih nastavnih strategija, korištenje nastavne tehnologije, praćenje, vrjednovanje i poticanje samovrednovanja studenata te motiviranost, sudjelovanje i potreba stručnog usavršavanja (10), na oblike cjeloživotnog obrazovanja (1) i na potrebne kompetencije za uspješan rad u nastavi (1). U prvih 10 pitanja sudionici su se procjenjivali tvrdnje na vrijednosnoj ljestvici od pet stupnjeva (pri čemu je 1 značilo da to osoba čini redovito, a 5 da to ne čini nikada), a u preostala dva pitanja procjenjivanje je provedeno biranjem ponuđenih kategorija odgovora. Osnovni deskriptivni rezultati (miminalna i maksimalna vrijednost, aritmetička sredina, frekvencija, postotci i standardna devijacija) prikazani su u tablici 1. i grafikonima 1. i 2.

## Rezultati i rasprava

Posebna je pozornost u ovom istraživanju usmjerena didaktičkim kompetencijama i kompetencijama refleksije osobnog djelovanja u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. Pod didaktičkim kompetencijama držimo uvažavanje predznanja studenata i njihovo neposredno iskustvo, stvaranje ozračja povoljnog za aktivno učenje, stvaranje prihvatljive socijalne, emocionalne i radne atmosfere, vođenje procesa učenja studenata uz primjenu suvremenih nastavnih strategija poučavanja i nastavnim tehnologijama te praćenje, vrednovanje studenata i podržavanje studentskoga samovrednovanja.

Kompetencije refleksije osobnog djelovanja uključuju analizu i vrednovanje osobnog rada u dijelovima kvalitete poučavanja, svjesnosti razmatranja vlastite prakse kao i sposobnost promjene vlastitoga ponašanja. U ovom dijelu posebna pozornost je usmjerena na razmjenu mišljenja u užoj akademskoj zajednici te potrebu za dodatna usavršavanja u konceptu cjeloživotnog obrazovanja kao odgovor na vlastito promišljanje o podizanju kvalitete nastave.

Primijenjen je Upitnik koji sadrži 10 pitanja usmjerenih na propitivanje navedenih kompetencija. Tablica ukazuje na procjene nastavnika.

*Tablica 1.* Procjena nastavnika i asistenata o nastavnom radu i daljnjoj cjeloživotnoj izobrazbi

Tvrdnja		Nastavnici				Asistenti			
		Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD
1.	U nastavi potičem i održavam ozračje povoljno za aktivno učenje.	1	4	1,64	,84	1	2	1,30	0,49
2.	Uvažavam studentska predznanja i njihovo neposredno iskustvo.	1	2	1,36	,50	1	2	1,40	0,52
3.	Uvažavam potrebe i interese studenata u novim okolnostima.	1	4	1,71	,99	1	2	1,40	0,52
4.	Koristim se suvremenim nastavnim strategijama.	1	4	2,07	1,14	1	3	1,60	0,84
5.	Potičem studente na samopraćenje i samoevaluaciju.	1	4	2,21	1,12	1	4	1,90	1,10
6.	Vrednujem studente primjenjujući različite vrste praćenja s obzirom na postavljene ciljeve.	1	5	1,86	1,46	1	2	1,60	0,52
7.	Koristim se suvremenim nastavnim tehnologijama.	1	5	2,29	1,20	1	4	1,90	0,99
8.	Motiviran/a sam za dodatna usavršavanja.	1	5	1,71	1,07	1	5	1,60	0,35
9.	Imam potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem.	1	3	1,57	,85	1	2	1,20	0,42
10.	Sudjelujem u stručnim i znanstvenim raspravama s kolegama.	1	3	1,79	,80	1	3	1,30	0,68

Analizom rezultata iz Tablice 1. razvidno je kako većina nastavnika ( $M=1,64$ ) i asistenata ( $M=1,30$ ) u nastavi potiču i podržavaju ozračje povoljno za aktivno učenje. Većina ispitanih nastavnika ( $M=1,36$ ) i asistenata ( $M=1,40$ ) pri planiranju i izvođenju nastave uvažavaju predznanja studenata i prilagođavaju se njihovim potrebama. Razvidno je također i uvažavanje predznanja studenata i njihovo neposredno iskustvo. Ovo držimo izuzetno važnim za studente kojima je buduće zvanje učitelj u nižim razredima osnovne škole, jer oni na taj način rekonstruiraju postojeće znanje i stvaraju široke temelje na koje se nadovezuje dugoročno razumijevanje novih informacija. Procjene nastavnika ukazuju kako je nastava na Učiteljskome fakultetu usmjerena studentima.

Što se tiče korištenja suvremenih nastavnih strategija, nastavnici iskazuju izravno korištenje suvremenih nastavnih metoda ( $M=2,07$ ), dok je kod asistenata to još izraženije ( $M=1,60$ ). Asistenti provode nastavu na seminarima i vježbama s manjim brojem studenata gdje se očekivano češće provodi suradničko učenje i studenti su aktivni sudionici nastavnog procesa. Posao nastavnika, naravno, nije samo prenošenje informacija niti znanja nego se

njegova uloga prvenstveno ogleda (ili bi se trebala ogledati) u promicanju interaktivne nastavne komunikacije te uvažavanju studenta i njegovog položaja u nastavnome procesu, što znači aktivnost studenata i istraživačku nastavu. Poučavanje usmjereno studentu pretpostavlja utemeljenje nastavnih metoda i tehnika na postavkama aktivnog učenja. Metoda izravnog predavanja koja je dominirala u tradicionalnoj nastavi usmjerenoj na prijenos informacija sad se kombinira s metodama suradničkog učenja, problemske nastave i individualnim istraživanjem ili grupnim projektima. Istraživanja Jacquesa (1991.) pokazala su da studenti bolje percipiraju suvremena predavanja koja se koncipiraju tako da se svakih 10-15 minuta pred studenta stavljaju novi zahtjevi, da se predavanje podijeli u sekvence koje uvijek počinju nekim novim konceptima ili metodama kako bi se osigurala pozornost studenata.

Pitanja uspješnosti nastavnika u nastavnom radu dugo su predmetom istraživanja na razini školskih učitelja i nastavnika no danas se zbog važnosti i složenosti sustava visokog obrazovanja sve veći broj istraživača bavi pitanjima vezanim uz pedagoški rad u visokom obrazovanju. Studenti, prema rezultatima istraživanja Baina (2004.), na pitanje o tome koje nastavničke osobine osobito cijene, najčešće navode sljedećih šest osobina: entuzijazam (unošenje emocija, živahnost i energije u nastavu); poznavanje gradiva; organiziranost; jasnoću izražavanja; empatija (razumijevanje i uvažavanje studenata, potreba i očekivanja studenata) te prilagođavanje poučavanja vodeći brigu o njihovu razvoju.

Kao što je vidljivo, nastavnici vrednuju studente primjenjujući različite vrste praćenja s obzirom na postavljene ciljeve ( $M=1,86$ ) i više potiču studente na samopraćenje i samoevaluaciju ( $M=2,21$ ) u odnosu na asistente ( $M=1,90$ ;  $M=1,60$ ). Posao nastavnika je praćenje i mjerenje studentskog napredovanja. Najčešće pratimo studentski napredak u znanju ili u stjecanju vještina. Utvrđivanje tog napretka daje povratne informacije nastavniku, ali i studentu koji se prema rezultatima stavlja i u situacije samovrednovanja.

Gotovo polovina nastavnika ( $M=2,29$ ) i asistenata ( $M=1,90$ ) redovitim procjenjuju vlastito korištenje suvremenih nastavnih tehnologija u svojoj nastavi. Razlog je svakako ubrzani razvoj obrazovne tehnologije čija upotreba postaje dio standardne izvedbe nastave za čiju primjenu većina nastavnika nije dovoljno osposobljena. Upravo stoga na sveučilištima jačaju stručna središta u kojima sveučilišni nastavnici mogu dobiti podršku u stjecanju nastavničkih vještina i primjeni informacijske tehnologije te savjete u rješavanju konkretnih problema, naglašava Bain (2004).

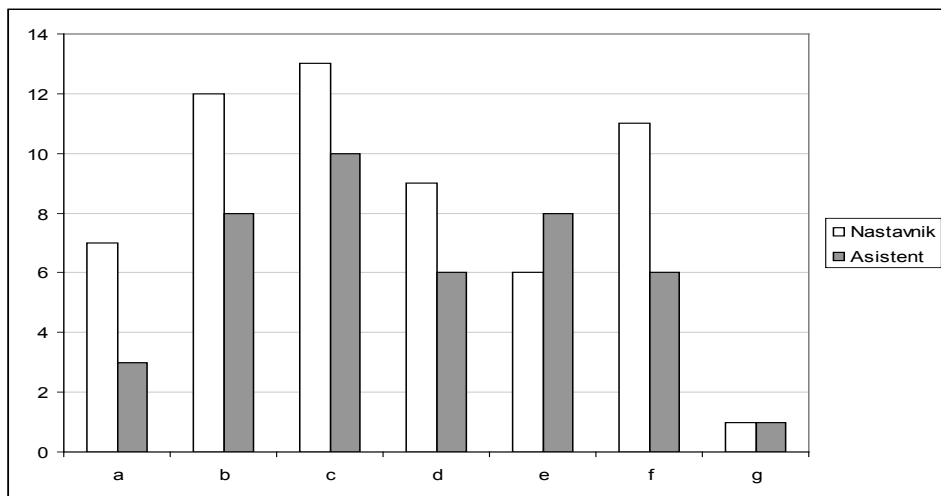
Rezultati pokazuju visoke procjene u ispitivanju odnosa nastavnika i asistenata prema cjeloživotnom obrazovanju u znanstvenom i nastavnom usavršavanju. Na temelju dobivenih rezultata vidljivo je kako su nastavnici ( $M=1,71$ ) i asistenti ( $M=1,60$ ) motivirani za dodatno usavršavanje te aktivno sudjeluju u stručnim i znanstvenim raspravama, i to asistenti redovitije ( $M=1,30$ ) nego nastavnici ( $M=1,79$ ). Usavršavanje se provodi na međunarodno prepoznatim visokoškolskim institucijama i u Republici Hrvatskoj, a u velikoj mjeri se razmjenjuju znanja, iskustva i ideje u stručnim i znanstvenim razgovorima s kolegama sustručnjacima.

Analiza nastavničkog posla, prema Cowanu (1998.) pokazala je da sveučilišni nastavnici trebaju razvijati kompetencije u sljedećim područjima: planiranju kurikuluma te izradi silabusa pojedinih kolegija; osiguravanju potrebnih informacija studentima kroz izravnim poučavanjem ili upućivanjem na različite izvore; mentorskom radu i davanju povratnih informacija tijekom nastave; predstavljanju modela za profesionalno ponašanje

i primjenu etičnosti u struci; poticanju aktivnog uključivanja studenata u grupni rad, samostalnom učenju i radu na projektima; praćenju i vrednovanju studentskog postignuća i ishoda učenja; kritičkoj refleksiji i evaluaciji svog rada te spremnosti za profesionalni rad; primjeni suvremenih nastavnih metoda i empatičnosti te socijalnoj osjetljivosti za različitosti među studentima.

Prateći distribucije odgovora nastavnika i asistenata Učiteljskoga fakulteta u Osijeku nameće se zaključak o izgrađenosti većine kompetencija koje navodi Cowan. Zapravo, distribucija odgovora u većini pitanja pokazuje kako je broj odgovora „redovito“ osjetno visok i kod nastavnika i kod asistenata. Ovakvi rezultati sugeriraju kako su i nastavnici i asistenti na Učiteljskome fakultetu u Osijeku spremni za izvođenje nastave usmjerene na aktivno učenje i interaktivno poučavanje te da iskazuju motiviranost, spremnost i potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem.

Istražujući kompetencije sveučilišnih nastavnika, evidentna je nemogućnost ograničavanja njihove dimenzionalnosti. Zapravo su i didaktičke kompetencije i kompetencije refleksije osobnog djelovanja nerazdvojive od kompetencija znanstvenog razvoja visokoškolskih nastavnika u konceptu cjeloživotnog obrazovanja. Rezultati iz Grafikona 1. upućuju na oblike cjeloživotnoga obrazovanja i uključivanje nastavnika i asitenta u njih.

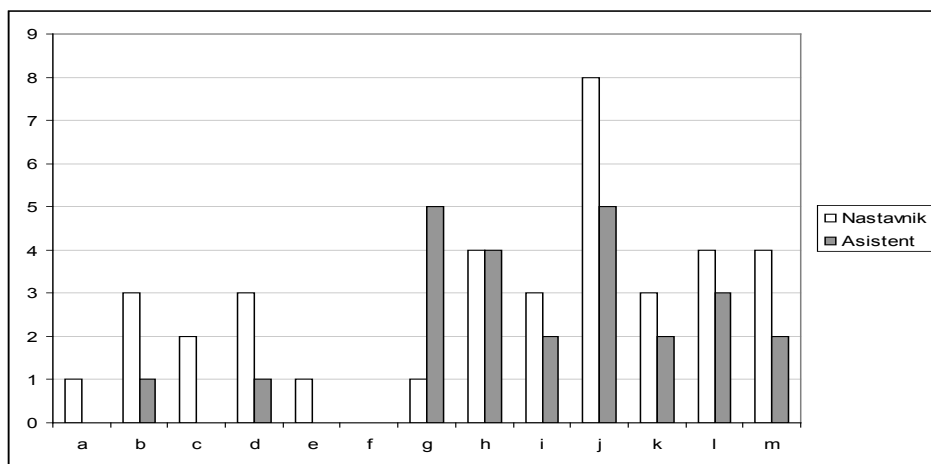


Grafikon 1. Oblici cjeloživotnog obrazovanja nastavnika i asistenata

- a) pozvana predavanja na znanstvenim skupovima
- b) međunarodne konferencije
- c) stručni i znanstveni skupovi u RH
- d) skupovi Agencije za odgoj i obrazovanje
- e) doktorski studij
- f) u okviru znanstvenog projekta
- g) u okviru stručnog projekta

Iz Grafikona 1. vidljivo je kako su nastavnici sudjelovali u više oblika cjeloživotnoga obrazovanja od asistenata, osim na doktorskim studijima, što je i očekivano s obzirom na znanstvena zvanja, broj godina provedenih u znanstvenome radu pojedinih nastavnika i u nastavi. Nastavnici od oblika cjeloživotnoga obrazovanja u kojima su sudjelovali najviše izdvajaju stručne i znanstvene skupove u Republici Hrvatskoj i međunarodne konferencije, što je u skladu s uvjetima za napredovanje u njihovom znanstvenom i nastavnom radu. Nastavnici, također visoko procjenjuju i istraživanje u znanstvenim projektima. Pretpostavljamo, iako to nije ispitivano, kako su neki od ispitanih nastavnika glavni istraživači na projektima koje podupire Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. Većina je nastavnika sudjelovala i na pozvanim znanstvenim predavanjima i skupovima. Većina nastavnika kontinuirano sudjeluju kao predavači na skupovima Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske. Nastavnici pak, sudjeluju i kao predavači na doktorski studijima, a asistenti pohađaju doktorske studije.

Asistenti izdvajaju sve oblike cjeloživotnog obrazovanja u manjoj mjeri od nastavnika, više znanstvene i stručne skupove u Republici Hrvatskoj, što je očekivano s obzirom na činjenicu kako se nalaze na početku znanstvenoga rada. Značajno su izdvojili doktorske studije, sukladno tomu što ih trenutno pohađaju. Najniže su procjene sudjelovanja nastavnika i asistenata na stručnim skupovima jer oni izravno ne utječu na znanstveno napredovanje. Procjene nastavnika i asistenata o važnim kompetencijama potrebnim za znanstveni i nastavni rad iskazane su u Grafikonu 2.



Grafikon 2. Frekvencije odgovora nastavnika i asistenata o kompetencijama koje im nedostaju

- a) osposobljenost za učenje i poučavanje
- b) metodička znanja i vještine istraživačkog rada
- c) komunikacijska kompetencija
- d) pravopisna i pravogovorna kompetencija
- e) poznavanje ljudskih prava i prava djeteta
- f) socijalna znanja i vještine

- g) matematička kompetencija
- h) informatička pismenost
- i) praktične i tehničke vještine
- j) poduzetnička temeljna znanja i vještine
- k) umjetnička znanja, stvaralaštvo i izražavanje
- l) znanja o vlastitoj kulturi i kulturi drugih naroda
- m) znanja i svijest o vlastitom zdravlju i zdravlju drugih

Nastavnici i asistenti (13) smatraju da im za uspješno izvođenje nastavničkoga poziva nedostaju poduzetnička temeljna znanja i vještine, što ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da je većina nastavnika i asistenata na Učiteljskome fakultetu završilo nastavničke i pedagoške studije, te doktorske studije usmjerene na odgoj i obrazovanje. Iznenađujuća je činjenica da nastavnici i asistenti (8) izjavljuju kako im nedostaje informatička pismenost. To možemo povezati s činjenicom kako nastavnici i asistenti ne koriste u dovoljnoj mjeri pogodnosti besplatnih CARNET tečajeva za djelatnike u sustavu znanosti. Dobiveni rezultati pokazuju kako svi nastavnici i asistenti procjenjuju posjedovanje socijalnih znanja i vještina. Postavlja se pitanje je li tako i u nastavnome procesu, jesu li oni usvojena socijalna znanja pretočili u socijalne vještine i primjenjuju li ih u komunikaciji sa studentima te je li time promijenjen položaj studenata u nastavnome procesu? Procesima učenja socijalnih vještina treba pridavati pozornost u svim nastavnim fazama i aspektima usmjeravajući se na sljedeće ciljeve: kontrola vlastitog ponašanja i postupanja, odgovornost za dobrobit drugoga, snošljivost i poštivanje različitog mišljenja, poštivanje osobnosti drugoga, sposobnost suradnje i spremnost za suradnju, itd. Iznenađujuće je da se svi asistenti procjenjuju osposobljenima za učenje i poučavanje, bez obzira na početne godine profesionalnog rada u nastavi, dok kod nastavnika još postoji potreba za didaktičkim kompetencijama. Sudionici su također zadovoljni i svojim poznavanjem ljudskih prava i prava djeteta, kao i komunikacijskim kompetencijama te metodičkim znanjima i vještinama istraživačkoga rada što su stekli na pedagoškim studijima.

## Zaključak

Zahtjevi za promjenama u visokoškolskoj nastavi mogu se shvatiti kao izazov vlastitog izvrsnosti. Promjene se posebno ogledaju u nastavnim ciljevima, pristupima učenju i poučavanju, traženim aktivnostima studenata i nastavnika i vrednovanju svih sudionika. Navedeno zahtijeva i jasno dimenzionirane kompetencije visokoškolskih nastavnika. Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako nastavnici i asistenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku visoko procjenjuju osobne didaktičke kompetencije.

Zapravo, poželjne su osobine nastavnika usmjerene na studente uz dobro poznavanje područja struke i adekvatnu strukturiranost i prilagođenost sadržaja studentima te zanimljivost prezentacije. Suvremena predavanja podrazumijevaju visok stupanj interakcije između predavača i studenata, te između studenata i materijala. To je odraz konstruktivističke teorije učenja prema kojoj student usvaja novo polazeći od svoga trenutnog znanja. Sveučilišni nastavnik danas treba preoblikovati nastavni materijal tako da se uklapa u razinu studentova razumijevanja. McKeachie (1999.) upozorava da dobar predavač vodi, a ne rukovodi.

Dakle, partnerski odnos, spremnost na refleksiju i vrednovanje od strane studenata je posebno vrijedna dimenzija nastavnoga rada. U procjeni kompetencije refleksije osobnoga djelovanja, nastavnici i asistenti Učiteljskoga fakulteta u Osijeku iskazuju nedostatak pojedinih kompetencija poput informatičke pismenosti i poduzetničkih znanja i vještina. Kako bi se unaprijedila sveučilišna nastava, važno je osmisliti i provoditi pedagoško-psihološku izobrazbu asistenata i sveučilišnih nastavnika te se unaprijedile nedostatne kompetencije. Iz rezultata ovog istraživanja uočava se potreba otvaranja prostora zajedničkoj i kontinuiranoj inicijativi i poticanju cjeloživotnoga obrazovanja sveučilišnih nastavnika.

Naše je mišljenje kako nam je u sljedećim godinama osnovni zadatak unutar cjeloživotnoga obrazovanja razvijati programe koji će kontinuirano omogućavati razvoj potrebnih stručnih kompetencija. Rezultati pokazuju visoke procjene u ispitivanju odnosa nastavnika i asistenata prema cjeloživotnom obrazovanju u znanstvenom i nastavnom usavršavanju.

## TEACHING COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHERS IN THE CONCEPT OF LLL

### Abstract:

A university teacher manifests his/her good teaching competences through accepting individual differences based on various aspects of the learning process, modulating classroom communication, applying contemporary teaching strategies and assessing all relevant elements. Not only should students be encouraged to reflect on their work but also university teachers should continuously re-evaluate their work and build its reflective competence.

There are numerous teaching competences and the present study, conducted with the teachers and teaching assistants at the Faculty of Teacher Education in Osijek, focuses on two of them: didactic and reflective competences in the concept of lifelong learning. For the purpose of the research, a questionnaire was developed and applied for participants' self-assessment of their teaching competences.

The results suggest that the majority of university teachers and teaching assistants supports active learning, positive teaching environment, makes plans based on students' needs and prior experience, applies contemporary teaching strategies, encourages self assessment among students and uses modern technology. In addition, the participants state that they lack computer literacy and entrepreneurial skills in order to be more successful in their job.

It is necessary to organise continuous pedagogic-psychological training for university teachers and teaching assistants so that the quality of university teaching would be improved.

**Keywords: university teachers, didactic competences, reflective competences, lifelong learning**

## Literatura

- Babić, N. (2007): Kompetencije i obrazovanje učitelja,. U: Zbornik radova (ur: Babić), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek. Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherston State Univerity Kherston, Ukraine, 2007.
- Bain, K. (2004): What the best teachers do. Harward University Press.
- Cowan, J. (1998): On becoming an Innovative university teacher, Buckingham: SRHE and Open University.
- Holmes, I. (2001): Decontaminating the concepts of “learnng” an “competence” education and modalities of emergent identity. Paper prepared for Education Stream of Second International Conference on Critical Managment Studies. Manchester, 2001. <http://www.re-skill.org.uk/papers.decontaminating.htm>, 3. 10. 2011.
- Jacques, D. (1991): Learning in groups. London. Kogan Page.
- Jozek, M., Lomnický, I., Žbirkova, V. (2007): O problematici profesionalnih kompetencija sveučilišnih profesora. U: Zbornik radova (ur: Babić), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek. Učiteljski fakultet u Osijeku i Kherston State Univerity Kherston, Ukraine.
- Marentič-Požarnik B. (1991): Didaktičko usavršavanje visokoškolskih nastavnika, Ljubljana: Filozofski fakultet.
- McKeachie, W. J. (1999): Teaching tips, Boston: Houghton Mifflin.
- Mužić, V. (2005): Visokoškolski nastavnik pred zidom nedovoljnog predznanja studenata. U: Interaktivna komunikacija u nastavi i odgojnim aktivnostima (ur.) Tatković N., Pula: Sveučilište u Rijeci, hrvatsko pedagoško-književni zbor-Zagreb.23-29.
- Peko A. (2009): Pedagoško-psihološka izobrazba budućih sveučilišnih nastavnika, *Altalanos kerdesek-(anya)nyelvi oktatas*. Szabadka: Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, 64-77.
- Peko, Andelka, Mlinarević, Vesnica, Buljubašić-Kuzmanović, Vesna (2008): Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*. 10, 1, 195-208.
- Peko, A., Rački, Ž., Varga, R. (2010): Analiza prvoga ciklusa pedagoško-psihološke izobrazbe budućih sveučilišnih nastavnika na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku. Szabadka: Forum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Rychen, D. S. (2004): Key competencies for all:An overarching conceptual frame of reference. Definition and selection of competenciens. Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Strategy paper on key competenciens. <http://www.anal.edu.co.diracad.competenciens/KeyCompetenciens.pdf>, 12.9. 2011.
- Stoll, L., Fink, D. (2000): Mijenjajmo naše škole. Zagreb: Educa.
- Terhart, E. (2001): Metode poučavanja i učenja: Educa: Zagreb.