

Pregledni rad

Prihvaćeno: 7. prosinca 2020.

dr. sc. Nedim Čirić

Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Bihaću

Bosna i Hercegovina

nedim.ciric@ipf.unbi.ba

SAMOVJRJEDNOVANJE IZVRSNOSTI DIDAKTIČKO-METODIČKE ORGANIZACIJE NASTAVNOG RADA U SVEUČILIŠNOJ NASTAVI

Sažetak: *Ukupna izvrsnost sveučilišne nastave najviše ovisi o pedagoškim i didaktičko-metodičkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika. Za razvoj i unaprjeđenje sveučilišne nastave važno je osuvremenjivanje nastavnog procesa koje ne podrazumijeva samo osuvremenjivanje kurikula, nego cjelokupnoga didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnoga rada. Pritom je potrebno naglasiti zadovoljstvo i potrebe studenata, kompetencije visokoškolskih nastavnika i očekivanja radnog tržišta. Cilj ovoga rada bio je ustvrditi koja je sastavnica didaktičko-metodičkog organiziranja sveučilišne nastave najvažniji čimbenik izvrsnosti nastavnog rada te kako sveučilišni nastavnici Univerziteta u Tuzli vrjednuju vlastitu izvrsnost didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada. Koristilo se analitičko-deskriptivnim upitnikom kao inačicom analitičko-deskriptivne metode, postupcima analize sadržaja i anketiranjem. Pretpostavljeno je kako postoji statistički značajna razlika u samovrjednovanju važnosti čimbenika izvrsnosti didaktičko-metodičke organizacije nastavnog rada visokoškolskih nastavnika Univerziteta u Tuzli te da se samovrjednovanja važnosti pojedinih čimbenika izvrsnosti sveučilišne nastave razlikuju s obzirom na dob, spol, znanstveno-nastavno/umjetničko zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama te znanstveno područje kojemu Fakultet pripada. Rezultati istraživanja pokazali su kako su izvrsnost planiranja i pripremanja te izvrsnost izbora nastavnih metoda najvažniji čimbenici ukupne izvrsnosti organiziranja sveučilišne nastave, a 90 % nastavnog osoblja ocjenjuje kako je nastava koju organiziraju visoke razine izvrsnosti.*

Ključne riječi: *izvrsnost sveučilišne nastave, nastavne metode, nastavni oblici, nastavna sredstva i tehnologija*

UVOD

Osuвременjivanje reformskih procesa visokoškolskog obrazovanja u Bosni i Hercegovini službeno je krenulo potpisivanjem *Bolonjske deklaracije* kada se počelo težiti pridruživanju bosansko-hercegovačkih sveučilišta jedinstvenom prostoru visokoškolskog obrazovanja Europske unije. Tada se počela propitkivati izvrsnost visokoškolskog obrazovanja i nastave, a reformni je proces bio usmjeren na internu i eksternu nastavnu organizacijsku strukturu. S obzirom na to da je predmet ovog istraživanja izvrsnost nastavnog rada u okviru sveučilišne nastave, pozornost je usmjerena na nastavni proces i njegovu strukturu. Prema didaktičkim zakonitostima i načelima, svaka nastava bez obzira na diferencijaciju i klasifikaciju zasniva se na kvalitetnoj internoj organizaciji i kvalitetno struktuiranim nastavnim planovima i programima. Može se reći da je izvrsnost interne organizacije nastavnog rada sveučilišne nastave s jedne strane izravno povezana sa stručnim kompetencijama sveučilišnih nastavnika određenoga područja, a s druge strane pedagoškim i metodičkim kompetencijama vođenja, organiziranja i upravljanja nastavom.

Tijekom osiguravanja i razvijanja izvrsnosti visokoškolskog obrazovanja, ali i visokoškolske nastave, javlja se potreba za kontinuiranim praćenjem, analizama i prilagođavanjem nastavnog procesa okolnostima u kojima se odvija uz neprekidno osuвременjivanje visokoškolske metodike nastavnog rada i nastavne prakse. Lučin (2007) internu evaluaciju shvaća kao proces kritičkog preispitivanja i uobičajen postupak kada je riječ o europskom visokom obrazovanju i institucijama koje posjeduju kulturu kvalitete. Na temelju navedenoga, Legčević i Hećimović (2016) smatraju da visokoškolske institucije trebaju dosljedno primjenjivati međunarodne propise i standarde koji su unaprijed definirani i objavljeni u vidu vrjednovanja kvalitete. Vrjednovanje nastavnog procesa važan je dio prakse svakog sveučilišnog nastavnika. Cjelokupan proces evaluacije izvrsnosti nastavnog rada sveučilišne nastave odvija se trima pozicijama vrjednovanja izvrsnosti. Prva pozicija vrjednovanja jest samovrjednovanje pri čemu sveučilišni nastavnik kontrolira izvrsnost vlastite nastavne učinkovitosti na osnovi samokritičkog pristupa prema radu, a na temelju postavljenih i ostvarenih ciljeva i zadataka organizirane nastave. Druga pozicija vrjednovanja izvrsnosti nastavnog procesa odnosi se na korisnike usluga visokoškolskog obrazovanja, to jest studente, a na temelju iskustava sudjelovanja u organizaciji nastavnog procesa. Treća pozicija vrjednovanja izvrsnosti nastavnog rada, koja se najrjeđe upotrebljava u sveučilišnoj nastavnoj praksi, jest angažiranje stručnih suradnika pedagoga koji različitim popisima, ljestvicama i drugim pokazateljima neovisno vrjednuju izvrsnost nastave u vidu didaktičke zakonitosti, metodičke kompetentnosti i sličnog.

U ovom istraživanju korišten je postupak samovrjednovanja izvrsnosti nastavnog rada sa stajališta sveučilišnih nastavnika. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako sveučilišni nastavnici ocjenjuju važnost različitih čimbenika izvrsnosti

didaktičko-metodičke organizacije nastavnog rada visokoškolskih nastavnika i izvrsnost vlastitog didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada na pojedinim fakultetima Univerziteta u Tuzli. Pod izvrsnošću didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada sveučilišni su nastavnici vrjednovali u svom radu važnost sljedećih sastavnica: način planiranja i pripremanja nastave, biranje primjerenih nastavnih oblika i metoda nastavnog rada, biranje primjerene nastavne tehnologije te su samovrjednovali ukupnu izvrsnost didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada. Stavovi su sveučilišnih nastavnika mjereni Likertovom ljestvicom procjenama od 1 do 5.

VRJEDNOVANJE I SAMOVRJEDNOVANJE IZVRSNOSTI SVEUČILIŠNE NASTAVE

U okviru reformskih težnji zasnovanih i potaknutih poticajem stvaranja Europskog prostora visokoškolskog obrazovanja i povećanja konkurentnosti i međunarodne kompetitivnosti europskih sveučilišta, pitanje izvrsnosti sveučilišne nastave i sustava cjelokupnoga visokoškolskog obrazovanja postalo je prioritetom i biti reformskog procesa. Pritom je izvrsnost sveučilišne nastave visoko postavljena na ljestvici prvenstva u području unaprjeđivanja visokoškolskog sustava obrazovanja. Postavlja se pitanje što je izvrsnost i kako odrediti pojam *izvrsnost*? U rječnicima postoje mnoge definicije *izvrsnosti*, a općeprihvaćena definicija prema Juranu i Grynaju (1999, str. 3) glasi: „Izvrnsnost je zadovoljstvo korisnika.“ Nikolić i sur. (2011, str. 183) ističu da Ivošević i sur. (2006) izvrsnost definiraju kao „kontinuirani proces koji osigurava ispunjavanje dogovorenih standarda.“ Standardi trebaju osigurati svakoj visokoškolskoj instituciji potencijal ostvarivanja visoke izvrsnosti ishoda i rezultata tijekom procesa učenja i poučavanja. To se odnosi na sredstva i procese kojima institucija jamči da se standardi i izvrsnost obrazovanja koje nudi održavaju kontinuirano i unaprjeđuju. Vlahović (2001) ističe da je za izvrsnost i reformu prije svega potrebno programsko osuvremenjivanje, odnosno drugačiji kurikulum na čijoj osnovi studenti mogu razvijati intelektualne i druge sposobnosti, njegovati racionalni, ali i humanistički, kreativni pristup znanstvenim, tehničkim i umjetničkim sadržajima, poticati inicijativu i prilagodljivost.

Sveučilišna nastava vrlo je složen odgojno-obrazovni proces koji ima svoj tijek, kretanje i trajanje, slijedi određene didaktičke zakonitosti, pedagoške standarde i normative. Prema Vilotijević (2001), uspješno izvoditi nastavni proces može samo nastavnik koji temeljno poznaje sve strukturne sastavnice nastavnog procesa i njihove međusobne funkcionalne odnose i povezanosti. Izvrnsnost sveučilišne nastave predstavlja višedimenzijski, višerazinski i dinamičan koncept koji se odnosi na kontekstualne postavke obrazovnog modela, misiju i ciljeve visokoškolske ustanove te specifične standarde danog sustava, sveučilišta, studijskog programa ili znanstvenog područja. Izvrnsnost sveučilišne nastave može poprimiti različita značenja, a jedno od njih, prema Van Dammeu (2003), jest zanimanje različitih

sudionika visokoškolskog sustava obrazovanja pri čemu zahtjev za izvrsnost određuje znanstveno područje, radno tržište, društvo, vladu, studente i slično. U odnosu na tradicionalnu paradigmu visokoškolskog obrazovanja, gdje je pitanje izvrsnosti sveučilišnog nastavnog rada bilo zanemareno, suvremena paradigma visokoškolskog obrazovanja, integrirana bolonjskim konceptom visokoškolskog obrazovanja, pitanje izvrsnosti ubraja među prioritetne sastavnice ocjene uspješnosti i učinkovitosti sveučilišnog obrazovanja. S tim u vezi, Mencer (2010, str. 138) naglašava da, ukoliko je visokoškolsko obrazovanje važan čimbenik gospodarskog i društvenog razvoja, a time i pretpostavka socijalne kohezije i pravde, utoliko su za visokoškolsko obrazovanje zainteresirani poslodavci, studenti, roditelji i javna uprava na svim razinama. Vrjednovanje kao fenomen i pedagoški pojam oduvijek je izazivalo pozornost stručnjaka iz područja pedagogije, psihologije i dokimologije. Budući da vrjednovanje (kao evaluiranje, ocjenjivanje, procjenjivanje) predstavlja izuzetno važnu aktivnost u odgoju i obrazovanju, pedagoški i metodički vidovi te aktivnosti pozornost usmjeruju na dimenziju izvrsnosti te, u tom smislu, upućuju na potrebna akcijska djelovanja koja vode k unaprjeđenju izvrsnosti nastavnog rada. Kada je riječ o vrjednovanju, Simmons (2004, prema Patoon, 2001, str. 21) ističe da izvrsnost predstavlja „sistemska prikupljanje podataka o aktivnostima, karakteristikama i ishodima projekata kako bi se donijela procjena o projektu, poboljšala učinkovitost ili donijele odluke o budućim projektima“. Lutfullayev (2007) sugerira kako je najvažniji čimbenik koji utječe na promjenu izvrsnosti rada visokoškolske institucije hrabrost njihovih voditelja da identificiraju nedostatke, a zatim ih pretvore u potencijalna rješenja. Predojević (2014) za institucije koje posjeduju razvijeno interno osiguravanje izvrsnosti kaže kako one uspješno periodično prosuđuju, prate programe, provjeravaju kvalificiranost i sposobnosti zaposlenika, utvrđuju kriterije procjene, definiraju postupke za vrjednovanje studenata te prikupljaju podatke informacijskim sustavima.

S tim u vezi, potreba za analizom i vrjednovanjem izvrsnosti sveučilišne nastave proizilazi iz odgovornosti institucije visokoškolskog obrazovanja, ali i nastavnog osoblja prema studentima, zaposlenicima, roditeljima studenata, nadležnim institucijama, poslodavcima, kao i društvenoj zajednici. Omerović (2014, str. 112) ističe da se nastavni proces prema vremenskom određenju može vrjednovati tijekom trajanja (*formativna evaluacija*) i na kraju semestra ili godine (*sumativna evaluacija*). Postoji nekoliko postupaka vrjednovanja nastavnog procesa poput anketiranja, intervjuiranja, igara za vrjednovanje, praćenje i promatranje nastavnog procesa, procjenjivanja i prosuđivanja, grupne rasprave i slično. Najčešća tehnika vrjednovanja nastavnika i nastavnog procesa (prema Lukasu i sur., 2014) jest studentska procjena, koja ima široku primjenu kao indikator izvrsnosti visokog obrazovanja. Studentsko vrjednovanje izvrsnosti sveučilišnog nastavnog procesa obavlja se anketnim upitnicima, koji su oblikovani tako da omogućuju studentima kvantitativnu procjenu izvrsnosti rada sveučilišnih nastavnika. Kuzmanović i sur.

(2013) studentsko vrjednovanje shvaćaju kao postupak koji se organizira s ciljem poboljšanja nastavne učinkovitosti, formuliranja kadrovske odluke u smislu promocije, napredovanja u viša nastavnička zvanja, nagrađivanja i sl. te kao informacija kojom se studenti koriste sa svrhom izbora pojedinih predmeta.

Vrjednovanje nastavnog rada trebalo bi predstavljati dio prakse svakog sveučilišnog nastavnika. Prema Hounsellu (2003), nastavnici vrjednuju nastavni proces kako bi saznali koliko su uspješni u ostvarivanju vlastite prakse, koje su im jake i slabe strane i koliko su uspješni u usporedbi sa svojim kolegama. Povratne informacije o nastavnom djelovanju i izvrsnosti nastavnog procesa moguće je prikupljati od studenata, kolega ili stručnih suradnika vrjednovanjem i samovrjednovanjem. Prema Poljaku (1984), svrha je nastavničkog samoprovjeravanja i samoocjenjivanja kritičko analiziranje i kontroliranje primjene metodike nastavnog rada s ciljem poboljšavanja i unaprjeđenja izvrsnosti nastavnog procesa. Sveučilišni nastavnici i stručni suradnici mogu osigurati povratne informacije svojim promatranjem nastave i suradničkim komentiranjem. Hounsell (2003) ističe da je samovrjednovanje ostvarivo i pregledavanjem audiozapisa ili videozapisa nastave i promatranjem i zapažanjem promjena u nastavi, a podatke o svakodnevnoj praksi sveučilišni nastavnici prikuplja praćenjem i ponovnom procjenom nastave i njezinih učinaka. Provođenje vrjednovanja čiji je zadatak ispunjavanje službenih zahtjeva ekstrinzično je motivirano. Prikupljanje podataka koje sveučilišni nastavnici sami iniciraju šireg je opsega i duboko je intrinzično motivirano.

Samovrjednovanje nastavnog procesa služi njegovu unaprjeđenju i procjeni (ne)primjerenih postupaka tijekom organiziranja, realizacije i evaluacije nastavnog procesa. Time sveučilišni nastavnici vrjednuju vlastite metodičke i pedagoške kompetencije te dobiva saznanja kamo usmjeriti vlastito pedagoško, psihološko, didaktičko i metodičko usavršavanje. S tim u vezi, Brown i sur. (2003) ističu da je dobar praktičar onaj nastavnici koji preispituje vlastitu nastavnu praksu, unaprjeđuje svoje vještine, a nastavni proces vrjednuje s obzirom na njegov utjecaj na one koje poučava. Važno je napomenuti kako postoji velik broj različitih klasifikacija čimbenika vrjednovanja nastavnog procesa (prema istraživanjima Feldman, 1988; Jackson i sur., 1999; Johnston i Reid, 1999 i sl.), stoga je time i uloga sveučilišnog nastavnika kao stručnjaka, znanstvenika i pedagoškog djelatnika vrlo složena i izrazito zahtjevna.

Malčić i sur. (2017, str. 263) naglašavaju kako sveučilišni nastavnici trebaju kontinuirano unaprjeđivati teorijske spoznaje i didaktičke kompetencije u području kojim se bave (Malešević i sur., 2011), potom sposobnost poučavanja (Kostović, 2008), zatim komunikacijske vještine, dostupnost i empatiju, nužne za studentske dvojbe, s ciljem izgradnje pozitivnih odnosa, koji su se pokazali ključnima u motivaciji i podršci studentima (Rubie-Davies, 2007), te naposljetku stručnost u ocjenjivanju praćenjem i pravovremenim povratnim informiranjem studenata o njihovom učinku kako bi dostigli potrebnu razinu za polaganje ispita (OECD, 2005).

Lukas i sur. (2014) kao dimenzije vrjednovanja kvalitete sveučilišnog nastavnog procesa izdvajaju *planiranje* (kao proces stvaranja nastavnog sadržaja) s ciljem poticanja autonomnog i aktivnog učenja, zatim *interakcijsko-komunikacijski odnos sveučilišnih nastavnika i studenta* (primjena odgovarajućih metodoloških strategija i didaktičkih sredstava u određenim predmetima) s ciljem razvijanja studentovih kompetencija te studentove motivacije i entuzijazma za postizanje očekivanih rezultata te *rezultati (ishodi učenja)*, odnosno ostvareni formativni ciljevi, razina kompetencija i zadovoljstvo načinom organiziranja nastave. Malčić i sur. (2017, str. 262) navode pet dimenzija vrjednovanja nastavnog procesa koje uključuju organiziranje nastave, teškoće s kojima se susreću sveučilišni nastavnici, očekivanja i pravedno ocjenjivanje te brigu sveučilišnih nastavnika za studente i znanja koja studenti trebaju usvojiti.

S obzirom na to da je problem ovog istraživanja vrjednovanje izvrsnosti sveučilišne nastave samovrjednovanjem nastavnog rada, potrebno je definirati i izdvojiti obilježja nastavnog procesa koji predstavljaju indikatore ili prediktore izvrsnosti nastavnog rada. Od ukupno deset kriterija valjanosti nastave koje ističe Meyer (2005, str. 87), naše je žarište bilo usmjereno na planiranje i pripremanje, odabir primjerenih nastavnih oblika i metoda nastavnog rada te izbor primjerenih nastavnih sredstava i nastavne tehnologije. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi koji je čimbenik didaktičko-metodičke organizacije sveučilišne nastave najvažnija dimenzija izvrsnosti nastavnog rada prema stavovima sveučilišnih nastavnika i kako sveučilišni nastavnici vrjednuju vlastitu izvrsnost didaktičko-metodičke organizacije nastavnog rada na Univerzitetu u Tuzli. U istraživanju se pretpostavilo kako postoji statistički značajna razlika u samovrjednovanju važnosti čimbenika izvrsnosti didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada kod sveučilišnih nastavnika na Univerzitetu u Tuzli te da postoje razlike u samovrjednovanju važnosti pojedinih čimbenika izvrsnosti sveučilišne nastave s obzirom na dob, spol, znanstveno-nastavno /umjetničko zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama i područje znanosti kojemu fakultet pripada.

METODOLOGIJA

U metodološkom smislu, istraživanje je transverzalno, pri čemu su upotrijebljene analitičko-deskriptivna metoda i anketni upitnik kao inačica analitičko-deskriptivne metode. Korišteni su i postupci sadržajne analize i anketiranja. Od instrumenata upotrijebljena su dva anketna upitnika.

Upitnik o sociodemografskim značajkama ispitanika upotrijebljen je za podatke koji se odnose na sve nezavisne varijable ovog istraživanja, a to su dob, spol, znanstveno-nastavno/umjetničko zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama i područje znanosti kojoj fakultet pripada. *SENUNTZ-VI/9-13* anketni je upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja koji ima šest cjelina podijeljenih u devet čestica i kojim ispitanici iskazuju samovrjednovanje na ljestvicama od pet

stupnjeva (*uvijek, često, ponekad, rijetko i nikad*) i (*izvrstan, vrlo dobar; dobar; zadovoljava i ne zadovoljava*).

Istraživanje je provedeno na Sveučilištu u Tuzli tijekom akademske godine 2015./2016. na sjednicama znanstveno-nastavnih vijeća fakultetā Univerziteta u Tuzli, gdje je završeno 80 % istraživanja, a s 20 % ispitanika kontaktirano je e-poštom. Za obradu podataka korištena je programska podrška *SPSS 21 (Statistical Package of Social Sciences – for Windows)*.

Populaciju ovog istraživanja činilo je sve akademsko, nastavno i suradničko osoblje na Univerzitetu u Tuzli. Uzorak je obuhvatio dvadeset sveučilišnih nastavnika i suradnika s pet područja znanosti i umjetnosti (društvene, humanističke, prirodne, biomedicinske i zdravstvene te tehničke znanosti) u čijem se sastavu nalazi trinaest fakulteta, organizacijskih jedinica Univerziteta u Tuzli. Populacija se razlikuje s obzirom na spol, dob, godine radnog iskustva u visokoškolskoj nastavi i znanstveno-nastavno zvanje. Ukupan broj ispitanika bio je 101.

REZULTATI I RASPRAVA

Didaktičko-metodički čimbenici izvrsnosti suvremene sveučilišne nastave kao planiranje i pripremanje nastavnog procesa na dnevnoj, tjednoj, mjesečnoj i godišnjoj razini, upotreba primjerenih nastavnih metoda i oblika nastavnog rada pri realizaciji nastavnih sadržaja, upotreba primjerenih nastavnih sredstava, tehničkih pomagala u nastavi i nastavne tehnologije trebali bi biti u skladu s potrebama studenata i usmjerene prema suvremenim tendencijama demokratskog društva koje uči.

Težnje za izvrsnošću nastavnog rada temelje se na novim metodičkim konceptima u visokoškolskoj nastavi u kojoj važnu ulogu imaju pedagoške i didaktičko-metodičke smjernice za akcijsko djelovanje u nastavnoj praksi. Jedna od tendencija suvremene paradigme visokoškolskog obrazovanja, a koja proizlazi i iz načela *Bolonjske deklaracije* (prema Đukić, 2010) te Schultzovih, Winkelovih i Cubeovih suvremenih didaktičkih teorija (prema Gudjons i sur. 1994) jest djelomična zamjena frontalnog oblika rada s individualnim i skupinskim oblicima nastavnog rada sa studentima. Piršl i Ambrosi-Randić (2010) podsjećaju da su okosnicu načina studiranja prije bolonjskog sustava činili predavačka nastava i frontalni rad na većini visokoškolskih ustanova u Republici Hrvatskoj. Kada je u pitanju Bosna i Hercegovina, stanje je gotovo identično. S gledišta obrazovne politike može se reći da, iako postoji velik broj istraživanja o provedbi i učincima bolonjskog sustava u praksi, čiji su sudionici studenti i sveučilišni nastavnici kao sudionici tih promjena u procesu reforme, sa stajališta visokoškolske pedagogije i visokoškolske didaktike ta su istraživanja skromna, posebno kada je riječ o izvrsnosti u internoj organizaciji nastavnog rada na visokoškolskim ustanovama.

Analizirajući uzorak ispitanika s obzirom na sociodemografske varijable, hi-kvadrat testom utvrđeno je kako ne postoji statistički značajna razlika, χ^2 (df =

4) = 0.00, $p > 0.05$. S obzirom na područje znanosti u koje su izabrani sveučilišni nastavnici, ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol ispitanika, χ^2 (df = 1) = 0.00, $p > 0.05$. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na radni status, χ^2 (df = 1) = 38.44, $p < 0.05$, pri čemu je sudjelovalo značajno više zaposlenika (80.2 %) u odnosu na vanjske suradnike (19.8 %). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na znanstveno-nastavno zvanje, χ^2 (df = 5) = 69.80, $p < 0.05$, tj. najviše je ispitanika sudjelovalo u znanstveno-nastavnom zvanju docenta (37.6 %), izvanrednog profesora (33.7 %), isti postotak asistenata i viših asistenata (11.9 %), redovitih profesora (4 %) i profesora emeritusa (1 %). Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob ispitanika, χ^2 (df = 4) = 30.70, $p < 0.05$, tj. najviše ispitanika sudjelovalo je u dobi između 30 i 40 godina (34.7 %), potom u dobi od 40 do 50 godina (26.7 %), zatim u dobi od 50 do 60 godina (22.8 %), nadalje u dobi od 20 do 30 godina (13.9 %) i u dobi više od 60 godina (2 %). Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika s obzirom na godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama, χ^2 (df = 3) = 15.04, $p < 0.05$, tj. najveći postotak ispitanika ima radno iskustvo od 9 do 15 godina (40.6 %), 23.8 % ispitanika ima radno iskustvo od 4 do 8 godina, 20.8 % ispitanika ima radno iskustvo više od 15 godina i 14.9 % ispitanika ima radno iskustvo od 1 do 3 godine.

S obzirom na to da je cilj istraživanja bio utvrditi koji je čimbenik didaktičko-metodičkog organiziranja sveučilišne nastave najvažnija dimenzija izvrsnosti nastavnog rada i kako sveučilišni profesori vrjednuju vlastitu izvrsnost didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada na Univerzitetu u Tuzli, došlo se do sljedećih rezultata:

Tablica 1. Samovrjednovanje važnosti čimbenika metodičke izvrsnosti nastavnog rada (%)

Čimbenici vrjednovanja	Važnost sastavnica kvalitete				
	uvijek	često	ponekad	rijetko	nikad
Planiranje i pripremanje nastavnog rada	50	30	8	4	8
Izbor metoda nastavnog rada	29	41	23	3	4
Izbor oblika nastavnog rada	11	20	27	20	22
Izbor nastavnih sredstava i tehničkih pomagala	7	13	37	30	13
Izbor nastavne tehnologije	6	9	31	23	31

Iz prikazanih rezultata može se ustvrditi kako je prema izjavama nastavnog osoblja čimbenik izvrsnosti planiranja i pripremanja nastavnog rada nadmoćniji u odnosu na ostale. Čak 80 % ispitanika izjavljuje da je izvrsnost planiranja i

pripremanja nastavnog rada najvažniji čimbenik za postizanje visoke izvrsnosti nastavnog procesa. S druge strane, 70 % ispitanika izjavljuje da je izbor metoda nastavnog rada najvažniji čimbenik za postizanje visoke izvrsnosti nastavnog procesa. Kao najvažniji čimbenik za postizanje visoke izvrsnosti nastavnog procesa 31 % ispitanika navodi izbor oblika nastavnog rada, a 20 % ispitanika izjavljuje da je najvažniji čimbenik za postizanje visoke izvrsnosti nastavnog procesa izbor nastavnih sredstava i tehničkih pomagala u nastavi. Od ukupnog broja ispitanika, samo njih 15 % izjavljuje da je za izvrsnu nastavu najvažniji čimbenik izbora nastavne tehnologije.

U daljem tijeku istraživanja nastojalo se utvrditi ocjenjuje li se planiranje i pripremanje nastavnog rada statistički značajno češće kao najvažniji čimbenik izvrsnosti nastavnog rada u odnosu na druge rangirane čimbenike izvrsnosti koristeći se Wilcoxonovim testom zasnovanim na rezultatima testa normalnosti distribucije (Kolmogorov-Smirnovljevi test) koji pokazuje asimetričnost distribucije svih navedenih ljestvica. Rezultati analize prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2. Rezultati Wilcoxonova testa za učestalost korištenja frontalnog oblika rada

	Z	df	p
Planiranje i pripremanje – izbor metoda nastavnog rada	-1.966	99	.049
Planiranje i pripremanje – izbor oblika nastavnog rada	-6.200	99	.000
Planiranje i pripremanje – izbor nastavnih sredstava i tehničkih pomagala	-6.424	99	.000
Planiranje i pripremanje – izbor nastavne tehnologije	-7.420	99	.000

Prikazani rezultati upućuju na to da postoji statistički značajna razlika u prosječnom vrjednovanju čimbenika izvrsnosti planiranja i pripremanja nastave u odnosu na izbor nastavnih metoda, $Z (df = 99) = -1.966, p < 0.05$, pri čemu je izvrsnost planiranja i pripremanja manjeg prosječnog rezultata, tj. većeg izbora i opredjeljenja nastavnog osoblja u odnosu na nastavne metode. Pored toga, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnoj evaluaciji čimbenika planiranja i pripremanja nastave u odnosu na čimbenik izbora oblika nastavnog rada, $Z (df = 99) = -6.200, p < 0.05$, pri čemu je izvrsnost planiranja i pripremanja manjeg prosječnog rezultata, tj. većeg izbora i opredjeljenja nastavnog osoblja u odnosu na čimbenik oblika nastavnog rada. Utvrđeno je i to da postoji statistički značajna razlika u prosječnoj evaluaciji elementa izvrsnosti planiranja i pripremanja nastave u odnosu na izbor nastavnih sredstava i tehničkih pomagala, $Z (df = 99) = -6.424, p < 0.05$, pri čemu je izvrsnost planiranja i pripremanja manjeg prosječnog rezultata, tj. većeg izbora i opredjeljenja nastavnog osoblja u odnosu na izvrsnost izbora nastavnih sredstava i tehničkih pomagala. Također, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnom vrjednovanju čimbenika izvrsnosti planiranja i pripremanja nastave u odnosu na izbor nastavne tehnologije, Z

(df = 99) = -7.420, $p < 0.05$, pri čemu je izvrsnost planiranja i pripremanja manjeg prosječnog rezultata, tj. većeg izbora i opredjeljenja nastavnog osoblja u odnosu na izvrsnost izbora nastavne tehnologije.

Kako bismo utvrdili postoji li statistički značajna razlika u samovrjednovanju važnosti izvrsnosti planiranja i pripremanja nastavnog rada s obzirom na sociodemografske varijable: dob sveučilišnih nastavnika i suradnika, spol, znanstveno-nastavno/umjetničkog zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama i područje znanosti kojem fakultet pripada, upotrijebljena je diskriminativna analiza.

Tablica 3. Rezultati diskriminativne analize

F	λ	% varijance	Kumulativni % varijance	r_c	Wilksova λ	χ^2	df	p
1	0.113	67.7	67.7	0.319	0.852	15.099	20	.771
2	0.035	21.1	88.8	0.185	0.948	5.013	12	.958
3	0.014	8.2	97.0	0.117	0.982	1.749	6	.941
4	0.005	3.0	100.0	0.070	0.995	.464	2	.793

Rezultati diskriminantne analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u samovrjednovanju važnosti izvrsnosti planiranja i pripremanja nastavnog rada s obzirom na sociodemografske varijable. Postoje četiri diskriminantne funkcije, Wilksova λ u prvoj je diskriminantnoj funkciji (Wilksova $\lambda_1 = 0.852$) upućujući na to da varijable ne pridonose značajnoj količini predikcije u razlikovanju grupa, odnosno da je snaga diskriminantnih funkcija mala. Iz ovog pokazatelja vidimo kako 85.2 % varijance nije objašnjeno. Hi-kvadrat test nije značajan za funkciju 1, $\chi^2 = 15.099$, $p > 0.05$, što se pokazalo i za ostale funkcije dokazujući da diskriminantni model nije značajan i da varijable nisu sigurni prediktori pripadnosti grupi zasnovanoj na vrjednovanju izvrsnosti planiranja i pripremanja nastavnog rada.

Tablica 4. Samovrjednovanje ukupne izvrsnosti nastavnog rada na ljestvici od 1 do 5 (f, %)

Samovrjednovanje kvalitete					
	1. izvrsna	2. vrlo dobra	3. dobra	4. zadovoljava	5. ne zadovoljava
f	75	15	9	1	1
%	74.2	14.9	8.9	0.99	0.99

Iz rezultata prikazanih u *Tablici 4* može se ustvrditi da ukupnu izvrsnost sveučilišne nastave 74.2 % nastavnog osoblja ocjenjuje kao izvrsnu, 14.9 % nastavnog osoblja ocjenjuje izvrsnost sveučilišne nastave kao vrlo dobru, 8,9 % nastavnog osoblja ocjenjuje izvrsnost sveučilišne nastave kao dobru, a 1 % nastavnog osoblja

ukupnu izvrsnost sveučilišne nastave ocjenjuje zadovoljavajućom i nezadovoljavajućom. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u samovrjednovanju ukupne izvrsnosti sveučilišne nastave u odnosu na sociodemografske varijable ispitanika.

Prema Franković i sur. (1963), planiranje u nastavi može se razumjeti kao smišljeno projektiranje cjelokupnoga nastavnog rada. Svrha i smisao planiranja nastavnog rada jest smišljeno i organizirano pristupanje nastavnom radu. Prema Kiryacou (1994), četiri najvažnija čimbenika planiranja i pripremanja nastave obuhvaćaju donošenje odluke o pedagoškim ciljevima, odabir i pisanu pripremu nastavne jedinice, pripremanje nastavnih sredstava i pomagala te odluku o načinu praćenja i ocjenjivanja napretka. Ispitujući samovrjednovanje sveučilišnog nastavnog osoblja u odnosu na ovaj aspekt, rezultati istraživanja upućuju na to da 80 % ispitanika izjavljuje kako je izvrsnost planiranja i pripremanja nastavnog rada najvažniji čimbenik postizanja visoke izvrsnosti nastavnog procesa.

Kada se govori o nastavnim metodama, poznato je da ne postoji jedinstvena nastavna metoda, već njihova primjena ovisi isključivo o stvarnosti pedagoških situacija nastavnog procesa. Jelavić (1998, str. 43) nastavne metode određuje kao didaktički promišljen i optimalno uređen sustav aktivnosti poučavanja i učenja kojima je primarni cilj steći određena znanja i vještine, razviti određene sposobnosti i druge važne osobine ličnosti. Ispitujući samovrjednovanje sveučilišnog nastavnog osoblja u odnosu na ovaj aspekt, rezultati istraživanja upućuju na to da 70 % ispitanika izjavljuje da je izvrsnost izbora metoda nastavnog rada čimbenik postizanja visoke izvrsnosti nastavnog procesa.

Odgovno-obrazovni proces i pedagoške situacije u sveučilišnoj nastavi karakteriziraju i različiti socijalni odnosi između studenata i sveučilišnih profesora koji se manifestiraju u različitim oblicima. Prema Vilotijeviću (2001), oblici nastavnog rada prema sociološkom kriteriju jesu frontalni, skupinski, rad u parovima, individualni i individualizirajući. Ispitujući samovrjednovanje sveučilišnoga nastavnog osoblja u odnosu na ovaj aspekt, rezultati istraživanja upućuju na to da 31 % ispitanika izjavljuje kako je izvrsnost izbora oblika nastavnog rada najvažniji čimbenik ukupne izvrsnosti nastavnog procesa.

Materijalno-tehnička osnova nastave također predstavlja dimenziju izvrsnosti, a obuhvaća širok spektar nastavnih sredstava i objekata s isticanjem pedagoško-didaktičke funkcije i uloge uvjetovane osnovnim ciljevima i zadacima nastave. Branković i Ilić (2003) pod materijalno-tehničkom osnovom nastave podrazumijevaju suvremene i funkcionalne nastavne objekte, tehničke uređaje i pomagala u nastavi, nastavna sredstva i didaktički materijal. Osmić i Tomić (2008, str. 77) tehnička ili nastavna pomagala definiraju kao „oruđa za rad sa nastavnim sredstvima ili za rad u nastavi uopće“. Tehnička su pomagala uređaji, aparati i dr., što pomaže upotrebu nastavnih sredstava. Nastavna su sredstva izvori znanja, a nastavna pomagala aktiviraju te izvore znanja kako bi bili dostupni osjetilima onih koje se

poučava. Ispitujući samovrjednovanje sveučilišnog nastavnog osoblja u odnosu na ovaj aspekt, rezultati istraživanja upućuju na to da 20 % ispitanika izjavljuje kako je izvrsnost izbora nastavnih sredstava i tehničkih pomagala najvažniji čimbenik ukupne izvrsnosti nastavnog procesa.

Kada su u pitanju didaktički mediji i nastavna tehnologija, suvremeni didaktički teoretičar Wolfgang Schulz (prema Gudjons i sur. 1994) definira ih kao konkretne posrednike u sporazumijevanju o nastavnom djelovanju. Prema Schulzovoj teoriji poučavanja, mediji su različito prikladni za pojedine nastavne metode. Mediji su pomoćno sredstvo za nastavnu komunikaciju, nadomještaju sveučilišnog profesora kao predavača, trenera, ispitivača i sl. (poput televizijskih emisija, računalne programske podrške, programa za testiranje i dr.), što znači da takva nastava poprima novu kvalitetu. U suvremenoj didaktičkoj literaturi sve se više spominje didaktički četverokut u kojem obrazovna tehnologija zauzima mjesto čimbenika održivosti nastave. Ispitujući samovrjednovanje sveučilišnog nastavnog osoblja u odnosu na ovaj aspekt, rezultati istraživanja upućuju na to da 15 % ispitanika izjavljuje da je izvrsnost izbora nastavne tehnologije najvažniji čimbenik postizanja visoke izvrsnosti nastavnog procesa. Rezultati analize Wilcoxonova testa zasnovana na rezultatima testa normalnosti distribucije (Kolmogorov-Smirnovljevi test) koji pokazuje asimetričnost distribucije svih navedenih ljestvica, potvrđuje da postoji statistički značajna razlika između procjena važnosti čimbenika kvalitete planiranja i svih drugih čimbenika kvalitete ispitivanih ovim istraživanjem. Rezultati diskriminativne analize pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u isticanju elementa izvrsnosti planiranja i pripremanja nastavnog rada u odnosu na sociodemografske varijable ispitanika.

Kada je u pitanju ukupna izvrsnost sveučilišne nastave, rezultati samovrjednovanja sveučilišnog nastavnog osoblja pokazuju da 74.2 % sveučilišnog nastavnog osoblja ocjenjuje ukupnu izvrsnost nastave kao izuzetno izvrsnu, a 14.9 % njih ukupnu izvrsnost nastavnog procesa ocjenjuje kao vrlo dobru. Ovi rezultati potvrđuju činjenicu da samovrjednovanje ukupne izvrsnosti nastavnog rada sveučilišnog nastavnog osoblja nije samokritično, stoga se postavlja pitanje na temelju čega sveučilišno nastavno osoblje preispituje izvrsnost sveučilišne nastave ako čak 90 % sveučilišnog nastavnog osoblja misli da je nastava koju organiziraju na visokoj, tj. na gotovo na vrlo visokoj razini.

ZAKLJUČAK

Vrijednost je rezultata do kojih se došlo ovim istraživanjem višestruka s gledišta mjerenja izvrsnosti nastavnog rada sveučilišne nastave samovrjednovanjem sveučilišnog nastavnog osoblja. Samovrjednovanjem procjenjivali su se čimbenici izvrsnosti koji se odnose na planiranje, pripremanje, izbor nastavnih metoda, oblika nastavnog rada, nastavnih sredstava i tehničkih pomagala te nastavne tehnologije. U radu se pretpostavilo da postoji statistički značajna razlika u samovrjednovanju

važnosti čimbenika izvrsnosti didaktičko-metodičkog organiziranja nastavnog rada sveučilišnih nastavnika Univerziteta u Tuzli te da u samovrjednovanju važnosti pojedinih čimbenika izvrsnosti sveučilišne nastave postoje razlike s obzirom na dob, spol, znanstveno-nastavno/umjetničko zvanje, godine radnog iskustva u visokoškolskim ustanovama i područje znanosti kojem fakultet pripada. Rezultati samovrjednovanja izvrsnosti nastavnog rada kod sveučilišnog nastavnog osoblja Univerziteta u Tuzli pokazuju da su izvrsnost planiranja i pripremanja te izvrsnost izbora nastavnih metoda rada najvažniji čimbenici ukupne izvrsnosti nastavnog procesa. Kada su u pitanju ispitivani čimbenici izvrsnosti, samovrjednovanjem sveučilišnog nastavnog osoblja nije pronađena statistički značajna razlika u odnosu na sociodemografske varijable ispitanika. Na osnovi rezultata samovrjednovanja može se zaključiti da sveučilišno nastavno osoblje Univerziteta u Tuzli vlastitu organizaciju nastavnog rada ocjenjuje kao izvrsnu. Pretpostavlja se da bi buduća istraživanja, u svjetlu vrjednovanja izvrsnosti sveučilišnog nastavnog rada, trebala uključiti širi aspekt didaktičko-metodičkih čimbenika izvrsnosti nastavnog procesa poput stilova vođenja nastave, interakcije u nastavi, nastavnih sustava, metoda, tehnika i vrsta vrjednovanja postignuća studenata i slično te da bi se ista trebala istražiti vrjednovanjem izvrsnosti sa stajališta i uloge studenata u sveučilišnoj nastavi. Usto, bilo bi važno istražiti kako sveučilišni nastavnici procjenjuju pojedinačnu predmetnu učinkovitost procesa poučavanja metodičko-didaktičkom determinacijom sveučilišne nastave, kao i zastupljenost znanstveno-istraživačkog procesa u didaktičko-metodičkoj determinaciji sveučilišne nastave, zatim razine studentskog sudjelovanja u ovim procesima, kao i izvaninstitucionalne veze i aktivnosti u praktičnoj sveučilišnoj nastavi (korporacije, instituti, nevladine organizacije i sl.) koja je često marginalizirana u ovakvim istraživanjima.

LITERATURA

1. Branković, D. i Ilić, M. (2003). *Osnovi pedagogije*. Filozofski fakultet u Banjoj Luci.
2. Brown, M., Fry, H. i Marshall, S. (2003). Reflective Practice. U H. Fry, S. Ketteridge i S. Marshall (ur.), *A handbook for teaching and learning in higher education* (str. 215–225). Kogan Page.
3. Đukić, M. (2010). Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja. *Sociološka luča*, 4(1), 135–145.
4. Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students and faculty views: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291–329.
5. Franković, D., Pregrad, Z. i Šimleša, P. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica Hrvatska.
6. Gudjons, H., Teske, R. i Winkel, R. (1994). *Didaktičke teorije*. Educa.
7. Hounsell, D. (2003). The evaluation of teaching. U H. Fry, S. Ketteridge i S. Marshall (ur.), *A handbook for teaching & learning in higher education* (str. 200–212). Kogan page.

8. Ivošević, V., Mondekar, D., Geven, K. i Bols, A. (2006). *Vodič kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu. Priručnik za profesore i studente*. Agram naklada.
9. Jackson, D. L., Teal, C. R., Raines, S. J., i Nansel, T. R. (1999). The dimensions of students' perceptions of teaching effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), 580–596.
10. Johnston, M. i Reid, D. J. (1999). Improving teaching in higher education, *Educational Studies*, 25(3), 269–281.
11. Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Naklada Slap.
12. Juran, J. M. i Gryna, F. M. (1999). *Planiranje i analiza kvalitete*. Matte.
13. Kiryacou, C. (1994). *Temeljna nastavna umijeća*. Educa.
14. Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
15. Kuzmanović, M., Savić, G., Gušavac, B. A., Makajić-Nikolić, D. i Panić, B. (2013). A Conjoint-based approach to student evaluations of teaching performance. *Expert Systems with Applications*, 40(10), 4083–4089.
16. Legčević, J. i Hećimović, V. (2016). Internal quality assurance at a higher education institution. *Poslovna izvrsnost Zagreb*, 10(2), 75–87.
17. Lučin, P. (2007). *Kvaliteta u visokom obrazovanju*. Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj Republike Hrvatske.
18. Lukas, J. F., Santiago, K., Etxeberria, J. i Lizasoain, L. (2014). Adapting to the European Higher Education Area a questionnaire on student opinion about the teaching of lecturers. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1) art. 3. DOI: 10.7203/relieve.20.1.3812
19. Lutfullayev, P. (2007). *Research on Benchmarking in higher education: An overview*. U "Quality driven initiatives: sharing good practices in higher education". Proceedings of the Regional conference on quality in higher education, Faculty of Education (str. 1–16). Hilton Petaling Jaya.
20. Malčić, B., Tančić, N. i Kostović, S. (2017). Dimenzije uloge nastavnika u visokoškolskoj nastavi iz perspektive studenata. Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 42(2), 259–273. <https://doi.org/10.19090/gff.2017.2.259-273>
21. Malešević, D., Adamović, Z. i Đurić, Z. (2011). The influence of competences of a teacher on the quality of professional education. *Technics Technologies Education Management – TTEM*, 6(4), 1100–1109.
22. Marsh, H. W. (2007). Students' evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. U R. P. Perry i J. C. Smart (ur.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidencebased perspective* (str. 319–384). Springer.
23. Mencer, I. (2010). Upravljanje kvalitetom na hrvatskim sveučilištima u nastojanjima uključivanja u europski prostor visokog obrazovanja. U M. Drljača (ur). *Kvaliteta, konkurentnost i održivost* (str. 133–149). INTER-ING.
24. Meyer, H. (2005). Što je dobra nastava. Erudita.
25. Nikolić, G., Zorić, D., i Saškin, B. (2011). Osiguranje kvalitete studija kao proces stvaranja prepoznatljive konkurentnosti. U M. Plenković (ur.), *Book of Manuscripts: Society and Technology 2011 / Društvo i tehnologija 2011* (str. 183–192). Hrvatsko komunikološko društvo i Nonacom.

26. OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
27. Omerović, M. (2014). *Vrednovanje pedagoškog rada u školi – susret s metodičkom praksom*. Off Set.
28. Osmić, I. i Tomić, R. (2008). *Didaktika*. Selimpex.
29. Piršl, E. i Ambrosi, R. N. (2010) Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja. *Informatologija*, 43(3), 212 – 218.
30. Poljak, V. (1984). *Didaktika*. Školska knjiga.
31. Predojević, Z. (2014). Osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Rijeka: Pomorski Fakultet.
32. Rubie-Davies, C. M. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high and low-expectation teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289–306. DOI: 10.1348/000709906X101601
33. Simmons, B. (2004). *Designing Evaluation for Education Projects. Environmental Education*. Illinois University, Department of Teaching and Learning.
34. Van Damme, D. (2003). Outlooks for the international higher education community in constructing the global knowledge society. U *UNESCO ed., First global forum on international quality assurance, accreditation and the recognition of qualifications in higher education*. Flemish Inter-University council (VLIR)/ International Association of University Presidents (IAUP). Division of Higher Education, Section for Access, Mobility and Quality Assurance.
35. Vilotijević, M. (2001). *Didaktika III*. BH MOST.
36. Vlahović, B. (2001). *Putevi inovacija u obrazovanju*. Stručna knjiga i Educa.

