



Inicijalno obrazovanje predmetnih nastavnika u BiH

Analizu izradio Centar za politike i upravljanje

jul 2015.


Autorica: Maja Abadžija

Od hiljadu dana marljivog učenja bolji je jedan sa dobrim učiteljem.

Japanška poslovice

Uvod

Obrazovni sistem Bosne i Hercegovine u mnogome reflektira administrativnu i organizacijsku složenost državnog aparata: neujednačenost na nivoima entiteta i kantona, te nadležnosti na različitim nivoima vlasti otežavaju provođenje obrazovnih politika jednakim reformskim zahvatima i intenzitetom. Obrazovanje je u Federaciji BiH u potpunosti u nadležnosti kantonalnih ministarstava obrazovanja, odnosno Ministarstva prosvjete i kulture na području Republike Srpske. Na nivou Federacije BiH djeluje i Federalno ministarstvo obrazovanja, nauke, kulture i sporta, sa veoma ograničenim nadležnostima, dok na državnom nivou postoji Ministarstvo civilnih poslova u okviru kojeg postoji Sektor za obrazovanje. Među izazovima na putu ostvarivanja kvalitetnog i efikasnog nastavnog procesa na području cijele države, jedan od najvećih jeste društvena i ekonomska pozicija



nastavničkog kadra, njegov položaj na tržištu rada, te obrazovanje nastavnika, kako inicijalno, tako i cjeloživotno, za koje ne postoje jedinstveni standardi.

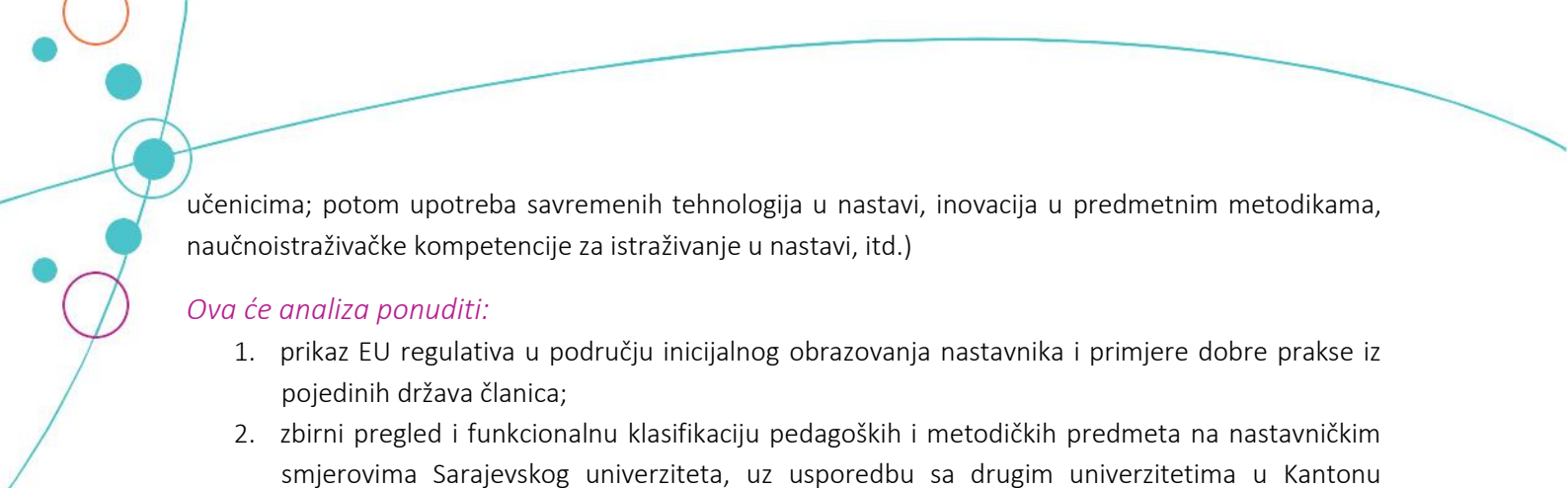
Premda obrazovne institucije prepoznaju da su upravo **nastavnici najvažniji faktor postignuća učenika i kvaliteta obrazovnog sistema u cjelini**, kreiranje jedinstvenog modela nastavničkih kvalifikacija koji bi obuhvatio sve inicijalne kompetencije, veliki je izazov i za ekonomski naprednije države sa daleko uređenijim obrazovnim sistemom nego što je Bosna i Hercegovina. Najizraženiji problem nastavnog kadra u BiH jeste visok nivo nezaposlenosti - prema aktuelnim podacima Federalnog zavoda za zapošljavanje, **među nezaposlenima sa visokom stručnom spremom prednjači upravo nastavnički kadar**.¹ Ovakva situacija rezultat je, s jedne strane, porasta broja nastavnika u odnosu na konstantno opadajući broj upisanih učenika u srednje i osnovne škole, a s druge, odbijanja univerziteta da upisnu politiku nastavničkih studija koriguju prema potrebama tržišta rada. Ovo bi, uistinu, bila tek palijativna mjera koja bi tek kratkoročno mogla poboljšati položaj postojećih nastavnika na tržištu rada. Problematična pozicija nastavnica na tržištu rada počiva tako ne samo na neprilagođenosti upisnih politika, nego i na odbijanju univerziteta da pored toga što studente opskrbljuje teorijskim znanjima, istovremeno školuje i za profesiju.

Upravo zato su nastavnički smjerovi na Univerzitetu u Sarajevu takvi samo po imenu: u realnosti, **studenti se uglavnom obrazuju u okviru predmeta studija, dok je njihovo pedagoško obrazovanje marginalizirano, baš kao i metodička/pedagoška praksa**. Nastavnički smjerovi, naročito na prvom ciklusu studija (*bachelor*) školuju buduće nastavnike da budu kompetentni u polju znanosti koju su odabrali, dok samo rijetki studiji već na ovom nivou nude sadržaje koji se tiču buduće karijere u školi. Planovi i programi koji studente školuju da budu poznavaoци općeg predmeta, a ne predavači i stručnjaci za školsku nastavu, rezultat su ne samo nemara akademske zajednice prema profesionalnoj budućnosti takvih studenata (bachelora općeg smjera), nego i propadanja naučnoistraživačkih institucija kojima su takvi stručnjaci potrebni. S obzirom da se isti ne mogu zaposliti u svojstvu istraživača (osim uistinu malog broja asistenata na fakultetima, te istraživača u naučnim institucijama), njih bez ikakve ozbiljne selekcije prima prosvjetni sektor. Često se zaboravlja da **degradacija naučnoistraživačkog rada utiče neposredno i na samu nastavničku profesiju**, istraživanje novih nastavnih metoda, te unapređenje nastavnih planova i programa.

Visoko obrazovanje također je u nadležnosti kantona; otud su i modeli obrazovanja nastavnika različiti na različitim javnim univerzitetima, a kada u tu panoramu uključimo i privatne univerzitete, situacija postaje još kompleksnija. S obzirom da se ovaj rad bavi inicijalnim nastavničkim kompetencijama i kvalifikacijama na području Kantona Sarajevo², planovi i programi nastavničkih studija o kojima ćemo govoriti tiču se Univerziteta u Sarajevu, tačnije fakulteta koji školuju nastavnike predmetnog usmjerenja (nastavnike u višim razredima osnovne škole, te u srednjim školama), te također i učitelje, odnosno nastavnike razredne nastave. Problemi pedagoškog obrazovanja budućih nastavnika zasnivaju se ponajprije na **nedefiniranom odnosu matičnog predmeta i pedagoško-psiholoških sadržaja**, ali i na nedostatku **predmeta fokusiranih na razvoj praktičnih nastavničkih vještina** (školska praksa sa mentorstvom), uz **nedovoljnu raznolikost sadržaja** koja ne može odgovoriti na savremene potrebe nastavne prakse (inkluzivni koncept nastave, nastava u interkulturalnom okruženju i rad sa nadarenim

¹Bilten Federalnog zavoda za zapošljavanje, april 2015. Na evidenciji gotovo svih kantonalnih službi za zapošljavanje nastavnici su redovito među pet profesionalnih skupina sa najvećim brojem nezaposlenih u grupama visoke stručne spreme i više stručne spreme.

²Centar za politike i upravljanje će i u budućnosti nastaviti da se bavi ovom temom, te nastojati da proširi postojeće podatke podacima sa drugih javnih univerziteta u BiH.



učenici; potom upotreba savremenih tehnologija u nastavi, inovacija u predmetnim metodikama, naučnoistraživačke kompetencije za istraživanje u nastavi, itd.)

Ova će analiza ponuditi:

1. prikaz EU regulativa u području inicijalnog obrazovanja nastavnika i primjere dobre prakse iz pojedinih država članica;
2. zbirni pregled i funkcionalnu klasifikaciju pedagoških i metodičkih predmeta na nastavničkim smjerovima Sarajevskog univerziteta, uz usporedbu sa drugim univerzitetima u Kantonu Sarajevo, te prateće zakonske i podzakonske akte koji reguliraju ovu oblast;
3. mišljenja profesora, eksperata u metodičkim i pedagoškim područjima, te savjetnika iz Pedagoškog zavoda KS i njihove prijedloge za poboljšanje;
4. mišljenja i informacije skupljene u intervjuima sa studentima nastavničkih smjerova, njihova mišljenja i prijedloge za poboljšanje;
5. preporuke utemeljene na svim gorenavedenim izvorima informacija i mišljenjima.

Analiza je sprovedena na osnovu sekundarnih izvora podataka: planovi i programi, te silabusi pojedinih predmeta na nastavničkim smjerovima Univerziteta u Sarajevu, i prateća regulativa, dostupna na zvaničnim web-stranicama institucija: zakoni, pravilnici i standardi Ministarstva za obrazovanje, nauku i mlade Kantona Sarajevo, te Prosvjetno-pedagoškog zavoda, domaći i međunarodni strateški dokumenti i analize, te relevantni naučnoistraživački članci domaćih i stranih autora vezani za ovu oblast. U sklopu projekta realizirana je serija intervjuja sa obrazovnim stručnjacima i kreatorima nastavnih planova i programa, potom sa studentima svih nastavničkih odsjeka, smjerova i studijskih grupa na Univerzitetu u Sarajevu, te su putem individualiziranih upitnika sakupljena mišljenja i prijedlozi stručnih savjetnika u Prosvjetno-pedagoškom zavodu Kantona Sarajevo. Putem upitnika su također intervjuirani i profesori pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih predmeta. Obzirom da naša inicijativa nije naišla na veliki odziv shodno tome smo finalne preporuke formilirali prema dostavljenim odgovorima (kojih je daleko manje nego što je poslanih upitnika).

Profesionalizacija ili balans

Polemike između različitih koncepcija nastavničkih studija

Problem inicijalnih nastavničkih kompetencija, kako smo vidjeli, mada vezan za visoko obrazovanje, direktno utiče na kvalitet osnovnog i srednjeg obrazovanja. Ova dvostruka dispozicija čini da njegovo nepromišljeno plasiranje, pored toga što šteti karijeri budućeg nastavnika, prijeti i da ošteti njegove učenike, čije je osnovno ljudsko pravo da dobiju najkvalitetnije moguće obrazovanje. Ulaganje u kvalitetno obrazovanje nastavnika i pružanje prilika za sticanje refleksivne prakse omogućava cjelokupnom obrazovnom sistemu jedne zemlje da napreduje i ostvaruje povoljne rezultate. S druge strane, tema inicijalnih kompetencija i kvalifikacija nastavnika nalazi se u procjepu između tendencije tržišta rada koje zahtijeva kompletne profesionalce sa odgovarajućim minimumom kompetencija koje ih čine zapošljivim i konkurentnim, te univerziteta, koji je tradicionalno shvaćen kao prostor za usvajanje radije znanja nego vještina.

Na ovom mjestu se možemo podsjetiti velike polemike koja je potresala američko visoko obrazovanje 2000-tih godina, a koja je u mnogim aspektima relevantna za procese koji se trenutno u kontekstu bolonjske reforme visokog obrazovanja odvijaju na području Evropske unije, te samim tim i u Bosni i Hercegovini (koja je također potpisnica Lisabonske konvencije i još uvijek implementira zahtjeve bolonjske reforme visokog obrazovanja). Osnovni spor povodom obrazovanja nastavnika u SAD-u bio je između zagovornika profesionalizacije obrazovanja nastavnika i njihovih protivnika koji su smatrali da obrazovanje nastavnika nije moguće lako osloboditi dominacije znanstvenih i umjetničkih univerzitetskih odsjeka. Obrazovni stručnjak John Goodlad, koji se zalagao za podučavanje za profesiju, ističe da za razliku od nastavničkih smjerova, medicina, inženjerstvo i arhitektura imaju veoma malo problema u uspostavljanju vlastitih kurikuluma i diploma, dok su se umjetnički i naučni fakulteti u potpunosti distancirali od potreba školskih institucija *optužujući ih da vode Mickey Mouse kurseve*. Pritisnute između matičnih studijskih grupa (čiji predmeti imaju preovladavajuću ulogu u vezi sa sadržajem školskom kurikulumu) s jedne, i specifičnih zahtjeva nastavničke profesije s druge strane, škole su zauzele posve marginalnu ulogu u akademskoj zajednici. *Svrha obrazovanja nastavnika direktno je vezana za kurikularnu komponentu predmetnih studija, što je vjerovatno doprinijelo tome da isti ne traže veću autonomiju koju uživa većina profesionalnih studijskih programa.*

I dok se Goodlad zalaže za profesionalizaciju obrazovnih smjerova na visokoškolskim ustanovama, i njihovu veću okrenutost problemima praktične prirode, njegov sagovornik u polemici, Burton Clark, zagovarao je balans između matične naučne i praktične profesionalne komponente nastavničkog studija. Clark smatra da se dominacija naučnih i umjetničkih odsjeka na univerzitetima nad nastavničkom profesijom ne da lako otkloniti. Umjesto toga, on nudi alternativan trostruki model obrazovanja nastavnika: barijere između modela 1 (*usmjeren na određenu naučnu disciplinu*) i modela 2 (*transdisciplinarni, usmjeren na primjenu*), trebaju biti međusobno prevaziđene pomoću modela 1½ (*interdisciplinarno znanje*) koji bi pridodao *'fino podešavanje'*. Za njega, nastavničke škole trebaju sve tri komponente, a problem je prevashodno organizacijske prirode, *kako povezati ova tri toka znanja,*

naročito kod praktičara u fazi pripreme – školskih administratora, nastavnika, i drugih školskih profesionalaca – psihologa, savjetnika i drugih.³

Obrazovanje nastavnika u Evropskoj Uniji prate iste dileme kao i u SAD-u: premda politička usaglašavanja u ovom pogledu traju već nekoliko godina, čini se da obrazovanje nastavnika, i pored toga, ostaje ljubomorno čuvana nacionalna teritorija. Ipak, napori u pravcu stvaranja European Higher Education Area (EHEA) te implementacija bolonjske reforme s jedne, te strategije EU u području obrazovanja i istraživanja (Lisabonska strategija) s druge strane, i ovo pitanje čine transnacionalnim, čak i kada obrazovne politike s fokusom na ovu temu ostaju dominantno nacionalne. *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* su primjer jedne takve transnacionalne aktivnosti kojom je koordinirala Europska komisija; akademska saradnja jača kroz programe Erasmus Mundus i Erasmus+ koji, između ostalog, potpomaže i mobilnost i razmjenu iskustava studenata i nastavnika nastavničkih studija, sa sjajnim rezultatima čak i u zemljama koje nisu članice EU, ali jesu učesnice programa. Pavel Zgaga navodi rezultate transnacionalizacije visokog obrazovanja koje se u mnogome osjećaju i u bosanskohercegovačkom visokom obrazovanju:

1. konsenzus da se inicijalno obrazovanje nastavnika odvija na univerzitetima i drugim institucijama visokog školstva (univerziteti primjenjenih nauka, kako se nazivaju u nekim evropskim zemljama);
2. obrazovanje nastavnika se ne odvija samo na preddiplomskom, nego i na višim nivoima studija;
3. generalno, evropske zemlje se razlikuju u tome da li provode uzastopni ili simultani model obrazovanja nastavnika, sa tendencijom da simultani model pohađaju nastavnici predmeta u osnovnoj školi i učitelji, dok uzastopni model slijede nastavnici predmetnih studija;
4. minimalni kvalifikacijski nivo obrazovanja za nastavnike se povisio: od nastavnika se sada zahtijeva da imaju bar Bachelor diplomu (tri ili četiri godine studija), te Master diplomu.

Obrazovanje nastavnika na univerzitetskom nivou samo po sebi, pak, nije garancija kvalitetne pripreme nastavnika za rad u učionici. *Prebacivanje obrazovanja nastavnika na univerzitete ne treba biti shvaćeno kao ireverzibilan proces; „sretan kraj“*. U recentnom periodu primjetna su dva suprotstavljena trenda: s jedne strane, dalja integracija u logiku visokog obrazovanja i istraživanja, i, s druge strane, kao u slučaju Ujedinjenog kraljevstva, primjerice, *politike dizajnirane da smanje ulogu univerziteta u obrazovanju nastavnika*.⁴ Bosanskohercegovački univerziteti, koji također nastavnike obrazuju *logikom visokog obrazovanja i istraživanja*, poput evropskih univerziteta, još uvijek traže pogodne načine da univerzitet povežu sa zajednicom, balansirajući između zahtjeva profesije i struke, što je proces koji tek treba postati predmet stručne diskusije.

Kvalifikacije i kompetencije nastavnika: razumijevanje pojmova

Inicijalne nastavne kompetencije (*initial teacher competencies*) podrazumijevaju kompleks znanja i vještina proistekao iz inicijalnog obrazovanja nastavnika. Inicijalno obrazovanje treba *ponuditi šansu za eksperimentiranje u školskom okruženju unutar 'sigurnog' okruženja, uz podršku, gdje nastavnici mogu diskutirati, reflektirati, dijeliti ideje i iskustva sa vršnjacima i ekspertima*. Ovo intenzivno iskustvo koje od studenta zahtijeva da bude i nastavnik i učenik istovremeno⁵, podrazumijeva – uglavnom, ali ne u svim

³ Pregled ove teme pronalazimo u publikaciji: Zgaga, Pavel (2013) *The Future of European Teacher Education in the Heavy Seas of Higher Education*, Teacher Development, An international journal of teachers' professional development

⁴Zgaga, Pavel. nav. djelo

⁵Caena, Francesca (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission

slučajevima – univerzitetsko obrazovanje nastavnika stečene na raznovrsnim nastavničkim smjerovima i studijskim grupama.

Pojam kompetencija ima *izvjesnu retoričku privlačnost*, a podrazumijeva skretanje pažnje sa isključivo onog što nastavnik treba znati na ono što umije raditi. Ideja kompetencije je *praktična i više holistička jer obuhvata znanje, vještine i aktivnosti u jedinstvenu cjelinu, radije nego da vidi akciju kao primjenu znanja i implementaciju vještina*.⁶ Kompetencije su, jednostavno rečeno, *ono što osobe koje završe određeni studij mogu da urade, odnosno ona znanja, sposobnosti i vještine koje pojedinac nakon završenog programa može demonstrirati*, te se o njima može govoriti kao o *ishodima učenja/studiranja*.⁷

Govoriti o pojedinačnim sastavnicama nastavničkih kompetencija je veoma teško, pošto različite kulture i školski sistemi sa različitim tradicijama naglašavaju različite aspekte profesije, čak i unutar prividno jedinstvenog kulturnog prostora kakav je Evropa. Međutim, moguće je odrediti neke zajedničke preference u ovom području, čak i čak i kada znamo da se kompetencije razvijaju gradualno u toku karijere, i da nije svim nastavnicima potreban podjednak nivo vještine u pojedinim elementima:⁸

- *čvrsti okviri znanja* (npr. o školskom kurikulumu, pedagoškim teorijama, ocjenjivanju), podržani efikasnim strategijama upravljanja znanjem;
- *podrobno znanje o tome kako podučavati određeni predmet*, povezano sa digitalnim kompetencijama i strategijama učenja učenika;
- *podučavanje u učionici/strategije i vještine menadžmenta*;
- *interpersonalne, refleksivne i vještine istraživanja*, za kooperativni rad u školi kao profesionalnoj zajednici praktičara;
- *kritički stav prema vlastitim profesionalnim aktivnostima*, zasnovan na različitim izvorima – ishodi učenika, teoretski i profesionalni dijalog, inovacija;
- *pozitivan stav prema kontinuiranom profesionalnom razvoju, kolaboraciji, različitosti i inkluziji*;
- *sposobnost adaptiranja planova i programa potrebama učenika i različitim kontekstima*.

Istraživanja predlažu različita rješenja za kreiranje efikasnog inicijalnog obrazovanja nastavnika. Elementi koje pak, nužno treba zadovoljiti jesu⁹:


- ekstenzivna, dobro strukturirana **nastavnička praksa**, za različitim mogućnostima učenja (uključujući neformalno učenje u praksi) sa postepenim rastom težine zadataka koji će pratiti razvoj studenta;
- strukturirano **mentorstvo**, sa određenim vremenom i prilikama za praksu, procjenu, podršku i povratnu informaciju, od strane školskih profesionalaca uvježbanih za taj zadatak;

⁶Biesta, Gert (2012). *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?*, Research on Steiner Education

⁷Slatina, Mujo (2012) *Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u bolonjskoj reformi*. Radovi Filozofskog fakulteta u Sarajevu

⁸Caena, Francesca. op. cit.

⁹Darling-Hammond, L. *Constructing 21st Century Teacher Education*. Journal of Teacher Education, 2006; Hagger, H i McIntyre, D. *Learning Teaching from Teachers. Realizing the potential of school-based teacher education*, Maidenhead, Open University Press, 2006 (citirano prema: Caena, Francesca, op. cit.)

- 
- **individualizirani fokus** na studente koji reflektiraju nad svojim učenjem – čija vjerovanja, iskustva i brige moraju biti uzete u obzir i diskutirane u okviru institucije koja pruža inicijalno obrazovanje;
 - prilike za **refleksivnu praksu** budućih nastavnika – kritičko preispitivanje vlastitih ideja o podučavanju iz različitih izvora – observacija podučavanja, razredna praksa, debata sa ekspertima i vršnjacima, istraživanje, dijalog sa nastavnicima koji podučavaju nastavnike i mentorima;
 - **integrirani inicijalni kurikulum** koji podržava kritičko mišljenje, podučavanje i učenje studenata sa relevantnim znanjem i istraživanjem;
 - **efikasno partnerstvo** između pružaoca inicijalnog obrazovanja nastavnika/univerziteta i škola, sa udruženim odgovornostima i strukturiranim ulogama za planiranje, menadžment, monitoring i procjenu.

Kvalifikacije nastavnika, s druge strane, treba razgraničiti od kompetencija. Kvalifikacije podrazumijevaju isključivo stručni ili naučni stepen studija koji podrazumijevaju određene sposobnosti i vještine, što u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu podrazumijeva viši ili visoki nivo obrazovanja nastavnika (predbolonjski kvalifikacioni okvir), te trostupanjski model bolonjske reforme (Bachelor, Master, PhD/Doctorate). Tradicionalno, stručna javnost razlikuje dva modela organiziranja inicijalnog obrazovanja nastavnika. Tzv. **uzastopni** (*consecutive*) model podrazumijeva da nastavnik najprije stiče kvalifikacije u okviru predmeta, često na nivou *bachelor* studija (BA), dok su njegov praktični trening i pedagoške studije pomjereni na *master* nivo (MA). U drugom, **simultanom/paralelnom** (*concurrent*) modelu, studenti paralelno sa znanjima iz odabranog predmeta studija stiču i znanja, odnosno vještine kako taj predmetni sadržaj podučavati, često uz praktično iskustvo u učionici. Ovaj model može funkcionirati i na *bachelor* i na *master* nivou. Ove inicijalne *kvalifikacije* nastavnika mogu, pak, biti stečene i naknadno, kroz druge kanale, primjerice, ubrzane kurseve koje također nude nastavnički fakulteti. Bolonjska reforma visokog obrazovanja sa svojim trostupanjskim modelom (*Bachelor, Master, PhD/Doctorate*) uvodi dodatne komplikacije, te se nastavnički studiji sada organiziraju u različitim varijacijama: dva studijska modela u kombinaciji sa prva dva, ili sva tri, stupnja studiranja. Generalna tendencija jeste da se paralelni model zadrži za učiteljske fakultete, te za fakultete koji školuju nastavnike za rad u osnovnoj školi, dok predmetni nastavnici obično pohađaju uzastopni model, sa profesionalnom grupom predmeta prebačenom na specijalizirani MA studij, ili sa gradualnim povećavanjem iste grupe predmeta od završne godine BA studija (treća godina) ka završnoj godini MA studija (peta godina). U nekim zemljama, poput Finske i Holandije, postoje i integrirani MA studiji gdje se studenti obučavaju za rad sa svim osnovnoškolskim i/ili srednjoškolskim uzrastima, dok u je u drugima čak i sam BA studij opskrbljen dostatnim kompetencijama.

Primjeri dobre prakse iz evropskih zemalja

Zemlje EU, kao i zemlje koje nisu neposredne članice, ali jesu dio jedinstvenog obrazovnog prostora (EHEA) prepoznale su potrebu reformiranja obrazovanja nastavnika koje je, mnogo više nego druga zvanja, bilo opterećeno nacionalnim obrazovnim tradicijama, te ranijim, često zastarjelim rješenjima. Pregled nacionalnih obrazovnih sistema mreže *Eurydice*¹⁰ donosi obilje informacija o inicijalnom obrazovanju nastavnika u evropskim zemljama. Neke od zemalja koje su sprovele najefikasnije (često i radikalne) reforme, mogu ponuditi neke smjernice i za neophodnu bosanskohercegovačku reformu.

Finska

Finski obrazovni model, već odavno prepoznatljiv po vrhunskim rezultatima i reputaciji *obrazovne utopije*, jako mnogo ulaže u inicijalno obrazovanje nastavnika. Osnovna karakteristika inicijalnog obrazovanja predmetnih nastavnika je **snažna tendencija ka profesionalizaciji** i paralelnom modelu – kombiniranju predmetnih studija sa pedagoškim u što je moguće većoj mjeri, mada je uzastopni model za ovu vrstu nastavnika još uvijek dominantan. Međutim, u ovom pogledu postoji velika fleksibilnost, te tako učitelji mogu adaptirati svoj studij da se za vrijeme postdiplomskog studija specijaliziraju za neki predmet, dok nastavnici predmetnih studija mogu, nakon druge godine, odabrati pedagoški studij kao preferencu, i tako proširiti svoje predavačke kompetencije na različite uzraste. **Postdiplomski nivo (MA studij) nastavničkih studija obavezan je za više razrede** (basic and upper secondary education), dok predavači u ranom i predškolskom nivou mogu raditi i sa BA diplomom.


Osim toga, **glasovito rigorozne selekcijske procedure** kandidata za nastavničke studije pokazale su se kao izuzetno efikasan alat za osiguravanje kvaliteta budućeg nastavnog kadra. Prijemni ispit se sastoji od pisanog testa, testa sposobnosti i intervjuja za učitelje, dok studenti predmetnih studija, kada odluče studij usmjeriti prema nastavničkoj profesiji, također moraju priložiti dokaz o visokom uspjehu i polagati test sposobnosti.

Najveća prednost finskog sistema inicijalnog obrazovanja nastavnika sastoji se u jednostavnoj činjenici da je studijski program za nastavnike, a naročito za učitelje, oslobođen suvišnih teorijskih sadržaja i daje veliki prostor za **obavljanje prakse u školskom okruženju** i sticanje vrijednog iskustva. Minimalni opseg pedagoških predmeta u obrazovanju nastavnika je 60 ECTS kredita, dok ukupna diploma iznosi 300 ECTS kredita i za predmetne nastavnike i za učitelje. Praktični dio pedagoških studija iznosi minimalno 20 ECTS kredita. Praktični dio sastoji se iz opservacije nastavnog procesa, časova praktičnog podučavanja, te grupnog savjetovanja koja uključuju diskusiju, planiranje i procjenu između instruktora i studenata sa ciljem da nastavnik – vježbenik pronađe i učvrsti svoj identitet nastavnika.

Irska

Irski obrazovni sistem školuje nastavnike za različite starosne grupe djece: nastavnici u osnovnim školama (6-12 godina), te nastavnici u višim nivoima školovanja (12-19). Ova zemlja je sproveda radikalne promjene u svom obrazovnom sistemu kroz *Nacionalnu strategiju za poboljšanje*

¹⁰ Izvor podataka o nacionalnim modelima obrazovanja nastavnika preuzet sa mreže Eurydice: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page



pismenosti i računanja među djecom i mladima 2011 – 2020 sa posebnim naglaskom na unapređenju inicijalnog obrazovanja nastavnika, što je inkorporirano u dokument *Prijedlog politika Vijeća nastavnika za kontinuirano obrazovanje nastavnika i smjernice za pružatelje programa* (2011). Poboljšanja su se odnosila na diplomske i postdiplomske kurseve, a uključivala su **rekonfiguraciju sadržaja i produženje trajanja kurseva**. Rekonfiguracija i produženje BA studija počelo je u 2012. godini za buduće nastavnike u osnovnoj školi, dok je za nastavnike u srednjim školama provedba otpočela prošle godine.

Paralelni model obrazovanja nastavnika sada podrazumijeva minimalno 4 godine za diplomski i 2 godine za postdiplomski program. Rekonceptualizirani program također nalaže da odnos između akademskog osoblja i studenata po kursu ne smije premašiti 1/15, što omogućava rad sa manjom grupom za modeliranje efikasnih nastavničkih metodologija i podučavanje vještina neophodnih za autorefleksivnu praksu. U okviru uzastopnog modela, koji pohađa 88% studenata, jedna godina je organizirana kao profesionalni postdiplomski kurs. U pravilu, na ovaj se način obrazuju predmetni nastavnici. Generalno, svi su kursevi unaprijeđeni u pravcu **povećanja broja praktičnih sati u realnom školskom okruženju**, a visok uspjeh u tom aspektu studija nužan je da bi student diplomirao. Paralelni studij je podijeljen na tri oblasti: temeljne obrazovne nauke (psihologija, pedagogija, sociologija), profesionalni studij (predmetni) i specifične metodike za određen uzrast, praktični rad u trajanju od 24 sedmice (ocjenjuje se neovisno o drugim predmetima). Uzastopni studij podrazumijeva četverogodišnji BA predmetni studij i godinu dana neuniverzitetskog pedagoškog obrazovanja (*Professional Diploma in Education* (PDE)). Bitno je još naglasiti i da se predmetni nastavnici, u pravilu, obrazuju da predaju najmanje dva školska predmeta.

Pored ovako reformiranog univerzitetskog kurikuluma, diplomirani nastavnici koji ulaze u početni stadij karijere (*induction and probation period*) moraju godinu dana raditi u školi u specijalnom režimu postkvalifikacijskog rada (*Post-qualification Employment*), što uključuje 300 radnih sati, od čega minimalno 200 sati mora biti vezano uz kurikularne predmetne sadržaje, zajedno sa vođenjem i savjetovanjem, dok 100 sati može biti posvećeno podršci učenju, specijalnim potrebama, jezičkoj podršci, ili vođenju (*guidance*).

Engleska

Sistem sticanja inicijalnih nastavničkih kompetencija u Engleskog koncentriran je na dobijanje statusa kvalificiranog nastavnika (*Qualified Teacher Status – QTS*) koji je nužan da bi osoba predavala u javnim školskim ustanovama. Istaknuto je da svaki nastavnik sa ovom vrstom kvalifikacije prolazi kroz trening takav da ima jasno razumijevanje potreba svih učenika, uključujući one sa posebnim obrazovnim potrebama, mada su specijalističke kvalifikacije također dostupne. Nastavnici se školuju za nivo osnovne škole, gdje se obučavaju da predaju sve školske predmete predviđene u kurikulumu, dok srednjoškolski nastavnici specijaliziraju jedan ili grupu srodnih školskih predmeta. Standardi nastavničke profesije dopuštaju čak i osobama koje nisu diplomirale određeni predmet ili disciplinu da se kvalifikuju za nastavničku profesiju ukoliko imaju dobro predznanje o predmetu i kurikulumu, što je uređeno posebnim i vrlo strogim kriterijima.

Tradicionalno, nastavnici koji se obrazuju za niže nivoe obrazovanja (primary education) završavaju studijske programe paralelnog tipa, i to prvi ciklus, dok nastavnici koji žele predavati višim razredima (secondary education) obično završavaju i postdiplomski studij koji je organiziran po uzastopnom modelu. Međutim, i u Engleskoj je jako izražena tendencija da se nastavnici, bez obzira na karijerne ciljeve, obrazuju i na **postdiplomskom nivou**. Engleski univerziteti nude niz različitih postdiplomskih

smjerova koji imaju za cilj da okupe što više talentiranih nastavnika različitih pozadina, često su i veoma profesionalno usmjereni, no svima je zajedničko to što uključuju **mного autentičnog školskog iskustva**. Četverogodišnji BA program paralelnog modela nudi 32 sedmice prakse, dok trogodišnji ima 24; master je organiziran na jednogodišnjem nivou sa 24 sedmice prakse, za studente predmetnih studija koji žele karijeru usmjeriti na nastavničku profesiju. Jedna godina studija obuhvata sve potrebne pedagoške i psihološke predmete, nastavnu praksu i konsultacije sa mentorima.

Pored univerzitetski baziranih programa, u Engleskoj nastavničke kompetencije je moguće steći i kroz **ne-univerzitetske programe** uzastopnog modela koji nude alijanse/konzorciji škola (*Program School Centred Initial Teacher Training*) u vidu raznolikih jednogodišnjih programa koji vodi ka nastavničkoj kvalifikaciji. Konzorcij škola nudi i mogućnost da se nastavnici obrazuju u potpunosti kroz praksu kao nekvalificirani vježbenici (*School Direct Training Programme*). Postoji još i *TeachFirst* program koji cilja na uspješne diplomante koji inače ne bi razmatrali nastavničku profesiju. Inače, svi ne-univerzitetski provajderi inicijalnog obrazovanja nastavnika (ITT) prolaze strogu i rigoroznu proceduru evaluacije od strane nadležnih ministarstava.¹¹

Selekcijske procedure se također vode jako strogo: osim standardnih zahtjeva kakvi su akademski uspjeh u prethodnim stadijima školovanja, testiraju se i predavačke sposobnosti i profesionalne vještine, te osobine ličnosti, etički stavovi i vrijednosti i zdravlje i fizičke predispozicije za podučavanje.


Holandija

Holandija je u zadnjem periodu zaista mnogo uložila u obrazovni sistem u cjelini, no naročito se posvetila potrebama nastavnika, zadržavanju kvalitetnog osoblja i stvaranju povoljnih i poticajnih uslova za rad. Neke od preduzetih mjera su **mogućnost dobijanja finansijske podrške za razvoj nastavničke karijere ili pohađanje doktorskog studija**, dok se za neke škole alocira više sredstava da bi se bolji nastavnici mogli unaprijediti u viši platni razred, kao motivacijska mjera. Još jedna zanimljivost iz holandskog obrazovnog sistema jeste i tzv. registar nastavnika, čije su osnivanje u 2012. godini inicirale nastavničke udruge, kao platformu za razmjenu između nastavnika i menadžera (direktora) škola (*peer review*). Sličnu ulogu, ali i veća ovlaštenja, ima i Vijeće nastavnika (*Teacher Council*) u Irskoj.

Svi vidovi edukacije nastavnika u Holandiji mogu biti pohađani redovno i u kombinaciji sa radnim iskustvom (dual-time). Studentima se pruža mogućnost da se obrazuju za ovu profesiju kroz četverogodišnji program (BA, 240 ECTS kredita) sa mnogo prakse – za učitelje, dok za predmetne nastavnike programe nudi 9 univerziteta: 3 tehnička i 6 općih.

Nastavnička praksa je također veoma važan aspekt obrazovanja nastavnika u osnovnim školama; ono što je zanimljivo jeste da već na univerzitetskom nivou moguće da studenti odaberi praksu iz užeg područja u kojem planiraju graditi karijeru, kao obavezan dio univerzitetskih kurseva. Nastavnici koji će raditi u srednjim školama, pak, mogu praktične kurseve pohađati tokom prvog ili drugog ciklusa studija, te u kombinaciji sa poslom, ali moraju, u konačnici, zadovoljiti 60 ECTS bodova – iznos ekvivalentan godini studija. Studenti se mogu specijalizirati za jedan predmet, ili kombinirati još jednu kvalifikaciju (npr. nastavnik prirodnih znanosti ili nastavnik umjetnosti i kulture). Postoji mogućnost da finalna godina studija bude u potpunosti kombinirana sa radnim iskustvom u trajanju od 5 mjeseci, gdje bi kandidat za nastavnika obavljao sve poslove koje radi i redovni član osoblja, uz minimalan

¹¹ <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria>



nadzor. Činjenica da Univerzitet ostavlja ovakvu mogućnost tranziciju sa univerziteta na tržište rada čini u mnogome jednostavnijom. Međutim, da bi se zaposlili, nastavnici moraju imati **certifikat kompetencije**. Organizacija studija i kombinacija je manje važna u odnosu na ovaj preduslov, koji proizlazi iz principa, struktura i procedura iza podučavanja definiranih zakonom.

Naknadno sticanje kompetencija u Holandiji regulisano je na način da se diplomanti nenastavničkih predmetnih studija, što uključuje i umjetničke, tehničke i predmete poljoprivredne tematike, mogu uključiti u programe nastavničkog treninga. Ovi programi kvalificiraju studente da podučavaju jedan predmet, te ih pripremaju u pravcu sticanja standarda kompetencije. Pokrivaju dodatnu edukaciju u području predmeta, ali i generalne aspekte podučavanja, što uključuje metode podučavanja, praksu, jezičke studije, komunikaciju i pedagošku teoriju. Kvalificirani nastavnici sa diplomom BA nivoa mogu nastaviti nastavnički studij u iznosu od 90 ECTS bodova. Umjetnički, tehnički i studiji poljoprivredne tematike iznose 240 ECTS bodova (*full-time* i *part-time* model studija), kao i za nastavničke fizičkog obrazovanja.

Norveška

Norveški obrazovni sistem nastavnicima nudi mogućnost da se školuju za određenu starosnu skupinu, ili u okviru petogodišnjeg integriranog master studija, koji im omogućava rad sa različitim dobnim skupinama djece. Od 2010 godine, u dejstvu su diferencirani nastavnički programi za predškolsko (razredi 1-7), osnovno (razredi 5-10) obrazovanje, dok se nastavnici predmetnih studija pripremaju za rad u srednjoj (trogodišnjoj ili četverogodišnjoj) školi, te u stručnom srednjoškolskom obrazovanju. Postoji i jednogodišnji program pedagoške teorije i prakse za studente koji imaju 3 ili 5 godina univerzitetskog obrazovanja, a obično pokriva dva ili tri školska predmeta. Ovaj program kvalificira studente za rad u višim razredima osnovne i nižim razredima srednje škole.

Kada je u pitanju praksa, studenti koji se školuju u okviru četverogodišnjeg programa za razrede 1-7 i 5-10, obavezni su kompletirati svoj studij radom u školi u iznosu od 100 dana, raspoređenih u četverogodišnjem periodu, dok pedagoške i didaktičke kompetencije 'vrijede' najmanje 60 ECTS bodova. Budući nastavnici u stručnom srednjoškolskom obrazovanju moraju završiti BA studij u standardnom iznosu od 180 ECTS kredita, ali također sa barem 30 ECTS bodova pedagoškog obrazovanje koje uključuje i etiku. Obavezna praksa je 12 do 14 sedmica u školskom okruženju. Predmetni nastavnici u srednjoškolskom obrazovanju mogu imati 3 do 6 godina univerzitetskog obrazovanja, obično se specijaliziraju u dva ili tri školska predmeta, te moraju imati jednu godinu pedagoške teorije i prakse. Obavezna je i **izrada naučnog rada u drugom semestru, koja mora imati praktičnu relevantnost u radu u školi** i tematski vezana za područja pedagogije i predmetne didaktike. Praksa također iznosi 12-14 sedmica. Od 2002 godine postoje i paralelni modeli predmetnih nastavničkih studija sa integriranom pedagogijom, didaktikom, praksom, u vidu MA studija ili oba nivoa studija. Selekcija kandidata za buduće nastavnike pooštrena je od 2005 godine: budući studenti moraju imati više ocjene iz predmeta kao što su maternji jezik i matematika.


Pregled stanja i analiza

Pregled inicijalnih kvalifikacija i kompetencija nastavnika u BiH

Osnovni način sticanja nastavničkih kvalifikacija u Bosni i Hercegovini jeste tradicionalno pohađanje nastavničkih univerzitetskih programa. Ovaj rad bavit će se nastavničkim smjerovima na Univerzitetu u Sarajevu, koji školuje nastavnike na Pedagoškom fakultetu, gdje se obrazuju učitelji (nastavnici razredne nastave koji predaju sve školske predmete), te nastavnici nekih školskih predmeta (nastavnici tehničkog odgoja i kulture življenja), potom Filozofskom (FF) i Prirodno-matematičkom fakultetu (PMF), gdje se obrazuju nastavnici školskih predmeta za više razrede osnovne i srednje škole, Muzičkoj (MAS) i Akademiji likovnih umjetnosti (ALU), gdje se obrazuju predavači umjetničkih predmeta, te Fakultetu sporta i tjelesnog odgoja (FASTO). Studiji su organizirani na različite načine, sa izraženom tendencijom ka 'masterizaciji' nastavničkog poziva na svim smjerovima, dok se uzastopni model preferira u odnosu na paralelni, čiju verziju imamo na Pedagoškom fakultetu (ali i na Fakultetu islamskih nauka). Pored javnog Univerziteta u Sarajevu, nastavnici se u Kantonu Sarajevo školuju i na dva privatna univerziteta: International University of Sarajevo, gdje se obrazuju nastavnici engleskog jezika, te na Internacionalnom univerzitetu Burch, gdje se obrazuju nastavnici engleskog jezika i turskog/arapskog jezika. Ovaj rad se primarno ne bavi drugim univerzitetima osim UNSA, međutim, usporedba sa ova dva univerziteta može ponuditi neke uistinu zanimljive uvide.

Nastavnici se u Bosni i Hercegovini školuju za sljedeće opće školske predmete.

PRIRODNE I TEHNIČKE NAUKE	Matematika Fizika Hemija Biologija Geografija Tehnički odgoj
DRUŠTVENE/HUMANISTIČKE	Historija Sociologija Filozofija Građanski odgoj / Demokratija i ljudska prava
JEZICI I KNJIŽEVNOST	Bosanski/hrvatski/srpski jezik i književnost Engleski jezik Njemački jezik Francuski jezik Latinski jezik Turski jezik Arapski jezik Perzijski jezik Italijanski jezik Španski jezik Ruski jezik
UMJETNOSTI, SPORT, RELIGIJA	Likovna kultura Muzička/Glazbena kultura Fizički odgoj i obrazovanje Vjeronauka/Vjeronauk; Historija/Povijest religija



Uglavnom za svaki predmet postoji pripadajući studij na visokoškolskim institucijama (sa izuzetkom predmeta Građansko obrazovanje / Demokratija i ljudska prava, te Povijest religija, koje često predaju svršenicima srodnih humanističkih studija kao što su Filozofija, Sociologija ili Historija ili specijaliziranih kurseva). U ovome se bosanskohercegovački obrazovni sistem tradicionalno razlikuje od evropskih, koji preferiraju obrazovanje nastavnika za najmanje dva predmeta, a u idealnom slučaju – za grupu srodnih predmeta (nastavnici književnosti i kulture, nastavnici prirodnih nauka). Jedino Pedagoški fakultet sa smjerom Tehnički odgoj i kultura življenja u izvjesnoj mjeri prati ovaj model (školujući nastavnike tehničkog odgoja i kulture življenja, katkad uz predmetni studij informatike), te nastavnički studij Filozofija i sociologija na Filozofskom fakultetu u Sarajevu. Treba naglasiti da se neki od jezika koji se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Sarajevu veoma rijetko podučavaju u osnovnim i srednjim školama, no studenti nastavničkih smjerova se i dalje kroz određeni (uglavnom znatno manji) broj predmeta pripremaju za rad u školi. Vjeronauku i Vjeronauk predaju svršenicima Fakulteta islamskih nauka i Katoličkog bogoslovnog fakulteta koji prolaze kroz simultani studij sa kombiniranim pedagoško-psihološkim, didaktičko-metodičkim i predmetima koji se tiču matičnog studijskog sadržaja (model sličan onome koji funkcioniše na Pedagoškom fakultetu).

Pored univerzitetskih načina naobrazbe, nastavnici početne kvalifikacije mogu stići i naknadno, putem akademskog programa Pedagoško obrazovanje nastavnika koji na Univerzitetu u Sarajevu nudi Filozofski fakultet.

Uvođenje nastavnika u nastavnu praksu (*induction*) organizirano je kroz Zakon o radu koji predviđa period pripravnčkog/volonterskog staža gdje je nastavniku-početniku ponuđen pripadajući ugovor na period od 6 mjeseci ili više (u zavisnosti od kantona) i u sklopu kojeg su definirane njegove dužnosti. Pripravnčki staž je u bosanskohercegovačkim uslovima zapravo prava profesionalna 'škola' gdje se većina nastavnika po prvi put sreće sa realnošću bh. obrazovnog sistema, uvježbava svoje profesionalne vještine kroz promatranje časova mentora i prakticiranje, te se upoznaje sa obrazovnim zakonodavstvom i pedagoškim standardima, što ga priprema za polaganje stručnog ispita, svojevrstne 'nastavničke licence'. Također, nastavnicima su dostupni i razni vidovi dodatne edukacije formalnog i neformalnog tipa (koji neposredno neće ulaziti u ovu analizu).

Pedagoško obrazovanje nastavnika u okviru fakultetskih programa na UNSA

Procedura selekcije budućih nastavnika

Vidjeli smo da je selekcija kandidata za buduće nastavnike u obrazovnim sistemima nekih članica EU veoma stroga. Modusi testiranja i odabira variraju od jednog nacionalnog obrazovnog sistema do drugog, te uglavnom nisu unificirani ni na nacionalnom nivou, nego su odgovornosti *podijeljene između ova dva nivoa, te stoga oba nivoa mogu sudjelovati u odlučivanju u ovom području*. Međutim, zajednička tendencija zemalja koje pokazuju poboljšanje u recentnom periodu jeste proširenje selekcijskih kriterija od tek rangiranja i bodovanja općeg uspjeha i uspjeha po relevantnim predmetima prema intervjuima i drugim vrstama testova koje će moći odrediti nivo motivacije i sposobnosti za podučavanje. U pregledu politika Evropske komisije istaknuto je da selekcija mora pratiti ključne ciljeve nastavničkih programa, a preporučeno je upravo da se razmotre stavovi budućih studenata prema djeci i nastavničkoj profesiji. Pronalaženje zajedničkog okvira za izradu selekcijskih kriterija, pak, komplicirano je i u zemljama gdje centralizacija obrazovnih i institucija vlasti veća, njihova saradnja kvalitetnija, a obrazovna politika artikuliranija, nego u Bosni i Hercegovini, gdje su ingerencije u obrazovanju podijeljene na 10 kantonalnih,

dva entitetska ministarstva i Distrikt Brčko, dok svaki od javnih (9) i privatnih univerziteta ima, u skladu sa kantonalnim nivoom vlasti kojem pripada, posebne standarde, normative i pravilnike u ovom polju.

Na nastavničkim fakultetima u Bosni i Hercegovini ne postoji ujednačena procedura selekcije studenata. Modusi selekcije koji su postojali prethodnih godina, te oni koji se prakticiraju danas na Univerzitetu u Sarajevu, mogu se podijeliti u nekoliko podtipova:

- prijemni ispit u vidu pismenog testa/eseja iz oblasti predmeta studija
- usmeno testiranje iz oblasti predmeta studija
- prijemni ispit u vidu intervjua
- bodovanje i rangiranje prema ocjenama iz predmeta
- bodovanje i rangiranje prema općem uspjehu

S obzirom na to da su gotovo sve forme prijemnog testiranja na Prirodno-matematičkom i Filozofskom fakultetu postepeno odbacivane, a preostalo je samo bodovanje i rangiranje prema srednjoškolskom uspjehu, o ozbiljnijoj proceduri selekcije kandidata za nastavničku profesiju teško da može biti govora. Prijemni ispiti usmjereni na testiranje umjetničkih talenata i sposobnosti postoje na Muzičkoj akademiji te Akademiji likovnih umjetnosti, dok na Pedagoškom fakultetu postoji prijemni ispit uz intervju, čiji su eliminatorni elementi: *pismeni test iz bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika i književnosti, eventualne indikacije o teškoćama koje ometaju studij i bavljenje nastavničkom profesijom, govorne smetnje, daltonizam, nezadovoljavajući broj bodova na kvalifikacionom ispitu*. (Nastavni plan i program dodiplomskog i diplomskog studija, akademska 2011/12, Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu). 2014. godine su ponovno uvedeni prijemni ispiti i na studijima Anglistika i Psihologija Filozofskog fakulteta u Sarajevu, ponajviše iz razloga što ti odsjeci uživaju izuzetnu popularnost među maturantima, a ne toliko zbog prilagodbe upisnih kriterija nastavničkih profesiji.

Pregled stručnih predmeta

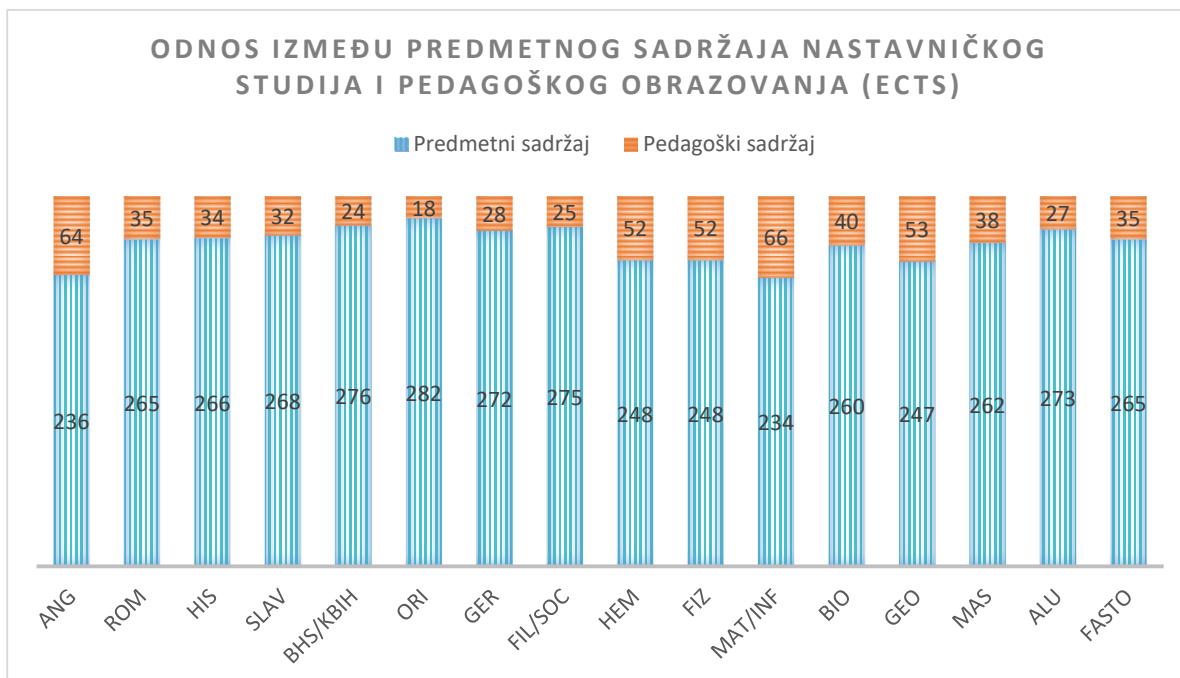
Već smo rekli da su nastavnički studiji na Univerzitetu u Sarajevu organizirani su u okviru prvog i drugog ciklusa studija (BA i MA) onako kako ih definira Bolonjska deklaracija i naglasili da postoji snažna tendencija prema stručnoj specijalizaciji MA studija, odnosno njegovog organiziranja kao nastavničkog, dok je BA studij rezerviran za usvajanje znanja iz predmetnog sadržaja. Ova sklonost uzastopnom modelu obrazovanja nastavnika karakteristična je za gotovo sve bosanskohercegovačke univerzitete, a na UNSA, jedini izuzetak je Pedagoški fakultet, koji je organiziran prema paralelnom/simultanom modelu sa praktičnim školskim iskustvom inkorporiranim u fakultetske predmete na višim godinama studija.

Predmeti vezani za nastavničku profesiju, često nazivani predmetima pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke grupe, obuhvataju sve sadržaje relevantne za buduću profesiju, od uvodnih do praktičnih kurseva. Njihov udio u univerzitetskom obrazovanju nastavnika u Evropi rijetko se spušta ispod 60 ECTS, što se shvata kao unificirani minimum, dok u najboljim obrazovnim modelima (poput Finske) dostiže i 90 ECTS bodova. Većina nastavničkih smjerova na Univerzitetu u Sarajevu planira u okviru svog kurikulumu određen broj općih predmeta iz pedagoških i psiholoških nauka, među kojima je najfrekventnija *Pedagogija* (svi fakulteti), potom *Didaktika* (PMF) i *Temeljna nastavna umijeća* (FF), te uvodni kurs u psihološke nauke pod nazivima *Psihologija* (PMF), *Opšta psihologija* (ALU), *Osnovi psihologije* (FF), i sl. Takvi predmeti su općeg karaktera, što podrazumijeva da se organiziraju i predaju na nivou fakulteta, a ne pojedinih odsjeka ili smjerova. Distribucija predmeta nije jednaka ni po tematskim grupama, a ni po fakultetima, a njihov ukupni iznos izražen u ECTS bodovima varira od 18 do 66 ECTS. Sadržajno govoreći, naglasak je na općim psihološko-pedagoškim naukama, a čak ni one nisu prisutne na svakom nastavničkom smjeru; potom dolaze didaktičke i psihološke nauke, te predmetne metodike koje, u većem ili manjem obimu, postoje u kurikulumu svakog nastavnog smjera. Što se tiče drugih pedagoških predmeta

sa specifičnom tematikom, vezanom za predmetni sadržaj, primjetno je da tek rijetki smjerovi ulažu u predmete ove vrste u okviru svojih planova i programa. Po ovom pitanju ističe se Prirodno-matematički fakultet koji na Odsjeku za hemiju i Odsjeku za geografiju ima predmete vezane za specifične metodičke teme, potom za praktične probleme u učionici, poput ocjenjivanja i kurikuluma, dok na Filozofskom fakultetu jedan nastavni predmet te vrste ima samo Odsjek za germanistiku.

Za potrebe ovog rada, napravljena je klasifikacija predmeta¹² koji ulaze u ovaj segment obrazovanja nastavnika. Definirali smo četiri grupe, uz predmetnu metodiku koja je obavezno prisutna na svim nastavničkim smjerovima:

1. *Pedagoško-psihološke i druge srodne nauke*. U ovu grupu ulaze uvodni i opći kursevi pedagogije, psihologije, didaktike, različitih komunikoloških disciplina, te opći humanistički kursevi kao što su npr. sociologija i etika (na nehumanističkim studijima).
2. *Predmetna metodika sa praksom*. Opći predmet ovog tipa redovito je prisutan na svim nastavničkim smjerovima uz određen broj sati školske prakse (tzv. hospitacija)).
3. *Specifični metodički predmeti* su predmeti tematski vezani za posebne metodičke pristupe matične naučne discipline, a posebno metodičke inovacije.
4. *Školska praksa, nastavna sredstva i kurikulum*. Pod ovim se podrazumijevaju predmeti vezani za praktični aspekt rada u školi, kao što je analiza kurikuluma, ocjenjivanje, upotreba nastavnih sredstava i sl.
5. *Inkluzivno i interkulturalno obrazovanje*. Premda je inkluzivni koncept obrazovanja po svojoj definiciji *holistički*, što znači da njegove metodologije i pristupi moraju, u pravilu, prožimati sve predmetne sadržaje, zbog dominantnog (i zastarjelog) predmetnog pristupa na nastavničkim smjerovima Univerziteta u Sarajevu, odlučili smo da ovu grupu izdvojimo zasebno. Njoj također pripadaju i predmeti koji nastavničku profesiju situiraju u širi kontekst potreba zajednice.



Ilustracija 1: Odnos između predmetnog sadržaja nastavničkog studija i pedagoškog obrazovanja (izražen u ECTS)

¹²U Prilogu, na samom kraju rada, čitalac se može detaljnije informirati o distribuciji predmeta psihološko-pedagoške i didaktičko metodičke skupine na UNSA.

Opći predmeti psihološko-pedagoške grupe znanosti

Pedagoške i psihološke nauke shvaćene su kao baza nastavničkih studija u svim evropskim obrazovnim sistemima čije smo karakteristike naveli ranije. Njihova važnost jeste u tome da ponude savremene teorijske okvire u kojima se kreću ove znanosti, sa njihovim primjenama u nastavi i nastavničkoj profesiji, a ujedno su i priprema za metodike predmetne nastave i rad u školama. Pedagoška i psihološka teorijska priprema nastavnika smatra se stvaranjem *jasnih okvira znanja (sound knowledge frameworks)*.

U razgovoru sa našim sagovornicima¹³, saznali smo da je nastava iz općih predmeta pedagoške i psihološke tematike organizirana na nivou fakulteta, u velikim grupama sa različitim odsjeka, te u *posve nepedagoškim uslovima*. Neki od naših sagovornika izrazili su stav da je ovakav pristup podučavanju spomenutih predmeta rezultat ne samo nemara viših instanci za profesionalizaciju studija (predmeti ovog tipa obično se javljaju na završnoj godini BA studija kao smjernica za budući razvoj karijere), nego i simptom *potpune instrumentalizacije odgojno-obrazovnog procesa*. Također, zbog ovakvih uslova rada, posve je nemoguće iznaći jedinstven okvir za ustanoviti pravo opterećenje studenta prema sistemu ECTS bodovanja¹⁴ – predmeti se 'uklapaju' u matične strukture nastavnih planova i programa pojedinih odsjeka, te tako imamo situaciju da isti predmet, *Pedagogija*, na Filozofskom fakultetu u Sarajevu na različitim studijskim grupama bude različito bodovan, premda su obaveze prema predmetu iste za sve studente. Slične nedosljednosti postoje i u slučaju drugih predmeta iz ove grupe:

Predmet	ANG	ROM ¹⁵	HIS	SLAV	BHS/KBIH	ORI	GER	SOC	FIL
<i>Pedagogija (I + II)</i>	3 + 3	4 + 4	2 + 2	2 + 2	2 + 2	2 + 2	-	-	-
<i>Temeljna nastavna umijeća</i>	4	4 ili 2	4	5	2	-	2	6	4
<i>Osnovi psihologije</i>	4	3 ili 2	-	-	2	-	2	-	4
<i>Komunikacija u nastavi</i>	-	4 ili 2	4	5	-	-	2	6	5
<i>Odabrane teme iz primjenjene psihologije</i>	3	4 ili 2	3	5	-	-	5	-	3

Predmeti općeg tipa na Prirodno-matematičkom fakultetu ne pokazuju nekorektnost u ECTS bodovanju, s obzirom na to da, premda opći, ne slušaju se kod istih profesora i silabusi se razlikuju. Takvi predmeti su *Pedagogija*, *Didaktika*, *Psihologija* i *Pedagoška psihologija*, a u pregled su uključeni i predmeti *Sociologija* i *Etika i estetika*, iz razloga što pružaju dodatna znanja relevantna za nastavničku profesiju. Na Akademiji likovnih umjetnosti i Muzičkoj akademiji proučavaju se predmeti *Pedagogija* i *Pedagogija s osnovama psihologije*, te *Psihologija umjetnosti (ALU)*, kao i *Psihologija sporta* na Fakultetu sporta i tjelesnog odgoja (FASTO). Za razliku od predmetnih nastavničkih smjerova, Pedagoški fakultet, Fakultet islamskih nauka i Katolički bogoslovni fakultet nude nešto širi izbor pedagoško-psihološke grupe predmeta (čemu ćemo se vratiti kasnije).


Inkluzivna nastava i rad sa ranjivim manjinskim skupinama

Obrazovno zakonodavstvo u BiH već od 2003. godine predviđa inkluzivni koncept nastave u osnovnim i srednjim školama. *Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Bosne i Hercegovine (2003)*, *Okvirni zakon o osnovnim i srednjem obrazovanju Bosne i Hercegovine (2003)*, *Okvirni zakon o srednjem*

¹³Kompletna lista sagovornika nalazi se na kraju rada.

¹⁴ECTS ili European Credit Transfer System označava evropski sistem prenosa studijskih bodova/kredita, koji definiraju obim i zahtjevnost svakog predmeta. Određuju se na bazi optimalnog radnog opterećenja studenta. 1 ECTS bod/kredit podrazumijeva 25 – 30 sati radnog opterećenja studenta.

¹⁵ECTS bodovi na Odsjeku za romanistiku variraju u zavisnosti od kombinacije studija (francuski ili italijanski jezik jednopredmetni ili dvopredmetni studij).



usmjerenom obrazovanju i obuci (2008), Okvirni zakon o visokom obrazovanju Bosne i Hercegovine (2007) svi odreda pretpostavljaju uključ enje učenika i studenata sa posebnim potrebama u obrazovni proces. Prvi problem vezan uz ovu tematiku jeste, svakako, definicija inkluzije, koja podrazumijeva shvatanje pojma kao uključ enja djece sa mentalnim poteškoćama ili poteškoćama u razvoju u obrazovno okruženje, gdje je zanemaren socijalni aspekt inkluzije, odnosno obrazovno uključ enje djece koja pripadaju ranjivim i manjinskim skupinama, ne nužno u defektološkom značenju.

Kada su u pitanju nastavnički studiji i njihovi planovi i programi, ovoj tematici se ne posvećuje gotovo nikakva važnost. Jedini predmet u svim planovima i programima koji se direktno bavi ovom temom jeste izborni predmet *Inkluzivno obrazovanje* na Odsjeku za hemiju PMF-a, međutim, i on je usmjeren na usvajanje teorijskog gradiva, a ne na praktični rad studenata. Niti jedan od ostalih nastavničkih studija koji su ušli u ovu analizu nema u planu i programu predmete tematski vezane za inkluzivno obrazovanje, što je poražavajuća činjenica. Ukoliko se pozabavimo socijalnim aspektom inkluzije, ustanovit ćemo da ni tu situacija nije mnogo bolja: predmeti koji bi studente već na nivou studija pripremili za društveno odgovoran rad u školi i specifičnosti rada u interkulturalnom okruženju – ne postoje u planu i programu, baš kao ni praktični dio učenja. Praktični dio izučavanja inkluzivnog koncepta nastave je tako u potpunosti odsutan ili prepušten profesoru metodike da s njime dublje pozabavi ako smatra da je to neophodno, kroz dodatnu edukaciju ili individualno. Komparacije radi, plan i program smjera *Razredna nastava* na Pedagoškom fakultetu UNSA ima nekoliko predmeta tematski blisko vezanih uz inkluziju (izborni predmeti *Interkulturalno razumijevanje*, *Ljudska prava i mirno rješavanje konflikata*, *Građansko obrazovanje s metodikom*, *Logopedija*, te obaveznu *Specijalnu pedagogiju s metodikom rada*, (sa određenim fondom praktičnih sati u školi).

Iako se inkluzivni koncept obrazovanja u BiH shvata kao inkluzija djece s posebnim potrebama, odnosno učenika s poteškoćama u psihofizičkom razvoju, sa slušnim i vidnim oštećenjima, sa govornim poteškoćama, sa tjelesnim oštećenjima, sa poteškoćama u učenju, sa poremećajima u ponašanju i sa hroničnim oboljenjima¹⁶, definicija pojma kreće se gotovo isključivo u defektološkom značenju. Prenebregnuta je činjenica da i nadareni učenici spadaju u grupu djece sa posebnim obrazovnim potrebama, te se, shodno tome, njima i njihovim potrebama i ne posvećuje veća pažnja u planiranju kurikuluma ili obrazovanju nastavnika.

Odsjeci za matematiku i informatiku, te fiziku i biologiju, kroz izborne predmete koji tematiziraju rad sa nadarenim učenicima obraćaju posebnu pažnju na razvoj njihovih sposobnosti iznad prosjeka. Na drugim nastavničkim smjerovima predmeti ove vrste ne postoje. Razlog za ovo krije se možda u činjenici da je inkluzija nadarenih u zakonu obrađena samo kroz regulaciju takmičenja, koja se tradicionalno održavaju iz matematike i fizike, te rjeđe nekih drugih prirodnih nauka. Zakonski okvir, naime, poziciju nadarenih učenika u obrazovnom sistemu prepoznaje samo kroz oslobađanje od nastave zarad pripreme za takmičenja, odnosno kroz naknadno ispunjavanje nastavnih obaveza (tzv. akceleracija):

ŠKOLA ĆE, U SKLADU SA SVOJIM PRAVILIMA, UČENICIMA/UČENICAMA KOJI SU PROGLAŠENI PERSPEKTIVNIM I VRHUNSKIM SPORTISTIMA/SPORTISTKINJAMA I NADARENIM UČENICIMA/UČENICAMA S VRHUNSKIM REZULTATIMA NA KANTONALNOM, FEDERALNOM, DRŽAVNOM ILI MEĐUNARODNOM TAKMIČENJU ODOBRI TI DUGOROČNO ILI KRATKOROČNO ODSUSTVOVANJE S NASTAVE RADI PRIPREMANJA I UČEŠĆA NA TAKMIČENJIMA. ŠKOLA ĆE UČENICIMA/UČENICAMA KOJIMA JE DODIJELJENA TITULA PERSPEKTIVNI ILI VRHUNSKI SPORTISTA/SPORTISTKINJA OSIGURATI SPECIJALNI STATUS RADI OMOGUĆAVANJA REDOVNOG TRENIRANJA I RAZVIJANJA POTENCIJALA DO PRIRODNOG MAKSIMUMA. OVIM UČENICIMA/UČENICAMA ŠKOLA ĆE OMOGUĆITI DA PUTEM INSTRUKTIVNO-KONSULTATIVNE NASTAVE I POLAGANJEM ISPITA U TOKU ŠKOLSKE GODINE

¹⁶ Fond Otvoreno društvo BiH. *Od segregacije do inkluzije. Da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno?*, kratki pregled i analiza stanja. Sarajevo, februar 2013.

ZAVRŠE ODGOVARAJUĆ RAZRED. UČENICI/UČENICE IZ PRETHODNOG STAVA SE IZUZIMAJU OD ODREDAKA ČLANA 52. OVOG ZAKONA. TITULU PERSPEKTIVNI I VRHUNSKI SPORTISTA DODJELJUJE MINISTARSTVO KULTURE I SPORTA KANTONA SARAJEVO, KOJE JE OBAVEZNO UČENIKU/UČENICI KOJI ZADOVOLJAVAJU UVJETE ZA STJECANJE OVE TITULE POTVRDITI TITULU NA POČETKU SVAKE ŠKOLSKE GODINE, POSLIJE UVIDA U IZVJEŠTAJE S TAKMIČENJA I TESTIRANJA, KOJE SU KLUBOVI OBAVEZNI PRAVOVREMENO DOSTAVITI NAZNAČENOM MINISTARSTVU.

ZAKON O OSNOVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU KANTONA SARAJEVO
(„SLUŽBENE NOVINE KANTONA SARAJEVO“ 10/04)

Kada je u pitanju zakonodavni okvir za inkluziju koji je stupio na snagu 2003. godine, on je fokusiran prevashodno na učenike sa fiziološkim poteškoćama u praćenju nastave i ispušta iz ovog pojma ne samo rad sa nadarenim učenicima (reguliran na goreopisan način), nego i interkulturalni koncept obrazovanja koji je njegov neodvojivi dio. Kada govorimo o specifičnostima rada sa pripadnicima manjinskih etničkih i nacionalnih zajednica, prva prepreka u ostvarivanju kvalitetnog nastavnog procesa je svakako jezičke prirode. Dopuna *Zakonu* predviđa organiziranje nastave na jeziku nacionalne manjine samo ukoliko njeni pripadnici čine trećinu ili petinu ukupnog broja učenika određene škole. Ova je mjera donesena, dakako, iz praktičnih razloga, međutim, vrijedi se zapitati kakav kadar takve, čak i hipotetičke, škole mogu zaposliti kada univerziteti ne školuju studente – buduće nastavnike, u oblasti jezika i kulture nacionalnih manjina u BiH – prije svega romske, koja se prema svim dostupnim podacima¹⁷ smatra najbrojnijom u BiH. Studij romskog jezika i kulture ne postoji u BiH, a o njegovom osnivanju govori se tek sporadično i u naznakama. Nastavnici maternjeg jezika, ili drugih umjetničkih predmeta, primorani su da se oslone na vlastite istraživačke kapacitete i/ili ionako oskudnu ponudu dodatne edukacije u ovom polju da bi udovoljili eventualnim zahtjevima ove vrste u školama sa manjim brojem učenika romske, ili drugih nacionalnih manjina, od zakonom predviđene petine.

U ŠKOLAMA U KOJIMA UČENICI – PRIPADNICI JEDNE NACIONALNE MANJINE ČINE NAJMANJE JEDNU TREĆINU, OBEZBJEĐUJE SE **OBRAZOVANJE NA JEZIKU TE NACIONALNE MANJINE**, A AKO ČINE JEDNU **PETINU**, OBEZBJEĐUJE SE **DODATNA NASTAVA O JEZIKU KNJIŽEVNOSTI, HISTORIJ I KULTURI NACIONALNE MANJINE KOJOJ PRIPADAJU**.

LICE NA KOJE SE PRIMJENJUJE STAV 1. OVOG ČLANA KOJE ŽELI POHAĐATI NASTAVU IZ SVOG MATERNJEG JEZIKA NA TOM JEZIKU, ĆE PRI UPISU OBAVIJESTITI ŠKOLU DA JE PRIPADNIK MANJINE, I ŠKOLA ĆE TO PRIHVATITI KAO ČINJENICU BEZ DALJIH PROVJERA ILI DOKAZA.

NASTAVA MATERNJEG JEZIKA IZ STAVA 2. OVOG ČLANA MOŽE SE ODVIJATI U RAZREDU, ZASEBNOM RAZREDU, GRUPI ILI POJEDINAČNO, POD USLOVIMA IZ STAVA 1. OVOG ČLANA. NASTAVA MOŽE BITI ORGANIZIRANA U MATIČNOJ ŠKOLI, A AKO TO NIJE MOGUĆE NASTAVA SE ORGANIZIRA U VIŠE ŠKOLA ILI ZA NIVO KANTONA NA ZA TO PODESNOM MJESTU.

RADI OSTVARIVANJA PRAVA IZ STAVA 1. OVOG ČLANA MINISTARSTVO ĆE OBEZBIJEDITI FINANSIJSKA SREDSTVA ZA OSPOSOBLJAVANJE NASTAVNIKA KOJI ĆE IZVODITI NASTAVU NA JEZIKU NACIONALNE MANJINE, OBEZBIJEDITI PROSTOR I DRUGE USLOVE ZA IZVOĐENJE DODATNE NASTAVE, KAO I ŠTAMPANJE UČENIKA NA JEZIKU NACIONALNIH MANJINA.

MINISTARSTVO DONOSI PLAN I PROGRAM ZA NASTAVU I DODATNU NASTAVU I OSIGURAVA NASTAVNI MATERIJAL ZA TAKVO OBRAZOVANJE UZ PRETHODNU SAGLASNOST VIJEĆA NACIONALNIH MANJINA SARAJEVO. NASTAVNI MATERIJAL ODGOVARA POTREBAMA DATE MANJINE I UKLUČUJE SADRŽAJE IZ JEZIKA, KNJIŽEVNOSTI, HISTORIJE, KULTURE TE NACIONALNE MANJINE.

ZAKON O OSNOVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU KANTONA SARAJEVO
(„SLUŽBENE NOVINE KANTONA SARAJEVO“ 10/04)

¹⁷ Tačni podaci dobiveni u Popisu stanovništva, domaćinstava i stanova u Bosni i Hercegovini održanom 2013. godine još uvijek nisu dostupni, te se u analizama, tipično, koriste zbirni podaci romskih nevladinih organizacija i udruženja građana koji govore o 65.000 – 70.000 stanovnika romske populacije. (*Specijalni izvještaj o položaju Roma u BiH*, Institucija ombudsmena/ombudsmana za ljudska prava u BiH)

Specifičnosti i inovacije u predmetnim metodikama

Inovacije u okviru predmetnih metodika također nisu prioritarna tema u planovima i programima nastavničkih smjerova, no predmete ovog tipa nalazimo ne samo na Prirodno-matematičkom, nego i na Filozofskom fakultetu. Na Filozofskom fakultetu oni su uglavnom vezani uz jezičke nastavničke studije, konkretno – Anglistiku i Germanistiku (ANG: *Rano učenje engleskog jezika za predškolski uzrast, Usvajanje jezika, Novine i trendovi u nastavi engleskog jezika*; GER: *Uvod u teoriju nastave stranih jezika, Proces usvajanja njemačkog kao stranog jezika, Analiza nastavnih sadržaja i materijala*).

Na PMF-u, s druge strane, susrećemo dosta raznolik, no i dalje uglavnom slobodnom izboru studenta prepuštenu, paletu predmeta koji bi se mogli okarakterizirati kao metodički inovatorski ili informativni: HEM: *Obrazovanje iz hemije za održivi razvoj (IP), Problemska nastava u hemiji (IP), Programirano poučavanje u hemiji (IP), Učenje otkrivanjem u hemiji (IP), Aktivno učenje u hemiji (IP), Nastava hemije i intelektualni razvoj učenika (IP)*; MAT: *Metodika nastave analize (IP), Metodika nastave algebre (IP), Metodika nastave geometrije (IP)*; GEO: *Metodika upoznavanja okoline (IP), Savremene metode u nastavi geografije, Razvojnost geografskih pojmova u razrednoj i predmetnoj nastavi, Terenska nastava, ekskurzije i izleti u nastavi geografije, Školska geografija u savremenom obrazovnom sistemu*.

Ipak, i pored svijetlih primjera, većina nastavničkih studija ne ulaže u razvoj predmetne metodike izvan redovne metodičke (često dvosemestralne) nastave, bez razlike u odnosu na nivo studija (BA ili MA).

Upotreba savremenih tehnologija u nastavi

Informatička i tehnološka pismenost jedan je od važnijih ciljeva škole za 21. stoljeće. S druge strane, tehnologija u nastavi pruža mogućnost efikasnih i inovativnih načina za prezentiranje predmetnih sadržaja.

Na prvi pogled čini se savršeno logično da se upotrebi savremenih tehnologija u nastavi posebna pažnja pridaje na studijima koji obrazuju nastavnike prirodnih nauka, što i jeste slučaj na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu (*Multimedija u eksperimentalnoj hemiji, Računari u nastavi matematike*). Međutim, ova tematika je izuzetno važna i za druge nastavne smjerove, primjerice, jezičke, gdje savremena fono oprema može u mnogo doprinijeti nastavi jezika, a slično je i sa umjetničkim predmetima (likovna i muzička umjetnost). Ovi smjerovi takve predmete ne nude u okviru fakultetskog plana i programa, a mogući razlozi, pored neprepoznavanja važnosti, slaba opremljenost sala na fakultetima, a i školskih prostorija u većini bh. škola, te nedostatak kadra iz ovog područja.

Naučnoistraživačke kompetencije u nastavi

Prema ETUCE izvještaju, *razvoj u obrazovanju mora biti zasnovan na dokazima, i prema tome, nastavnicima nije dovoljno samo da steknu podrobno znanje unutar aktuelnih naučnih istraživanja u njihovim predmetnim područjima, nego i samo inicijalno obrazovanje nastavnika mora ponuditi značajnu istraživačku komponentu istraživačkih projekata. Budući nastavnici moraju steći teorijsko znanje i vještine u metodologijama istraživanja da bi mogli organizirati, implementirati i analizirati fenomene unutar njihove vlastite učionice. Ovo je neophodno da bi nastavnici postali (samo)refleksivni praktičari kroz cijeli tok karijere i da bi mogli procijeniti i poboljšati svoje vještine podučavanja, ali i da uspješno vode istraživanja vlastite prakse i sarađuju sa naučnoistraživačkim institucijama.*¹⁸ Pregled politika Evropske komisije također posebno naglašava ovaj aspekt inicijalnih nastavničkih kompetencija: *U mnogim evroskim zemljama, centralne smjernice za programe inicijalnih nastavničkih kompetencija zahtijevaju kontinuiran razvoj znanja studenata o naučnoistraživačkim vještinama u pedagoškoj znanosti – razumijevanje istraživačkih*

¹⁸ *Teacher Education in Europe, a policy paper* (2008). European Trade Union Committee for Education (ETUCE), Brussels

metodologija, te istraživanja praktičnog rada, što je obično u vezi sa disertacijom. Uključivanje studenata u istraživanje školske prakse preporučeno je u 12 zemalja EU.¹⁹ Ne čudi što ponajbolji primjer dolazi iz Finske: inicijalni nastavnički program u potpunosti zasnovan na istraživanju.

Na Univerzitetu u Sarajevu je teško procijeniti koliko i kakve naučnoistraživačke kompetencije može steći nastavnik u toku fakultetskog obrazovanja i prakse (a naročito u kontekstu marginalizirane, kratke i površne praktične nastave). Poseban predmet koji se bavi istraživačkim metodologijama u nastavi ne postoji na Filozofskom niti na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu, međutim, u okviru nekih predmeta studenti su motivirani da rade na vlastitim projektima koji ulaze u finalnu ocjenu. Na Pedagoškom fakultetu se podučava *Metodologija istraživanja u odgoju i obrazovanju*, te *Metodologija pedagoških istraživanja*, a sličan predmet postoji i na Fakultetu islamskih nauka (*Metodologija istraživanja u vjerskoj nastavi*).

Jaz između teorije i prakse

U prethodnim poglavljima vidjeli smo da je u svim prezentiranim evropskim obrazovnim sistemima posebna važnost u obrazovanju nastavnika data praktičnom aspektu pedagoškog obrazovanja – radu u školi. Ekstenzivna, dobro strukturirana nastavnička praksa, mogućnost refleksije i samorefleksije, strukturirano i individualizirano mentorstvo neki su od ključnih zahtjeva koje u svom strateškom dokumentu navodi Evropska komisija. Mentorstvo je naročito važno: *Ako moraju postati 'praktično mudri' (practically wise), praveći jasne izbore koji odgovaraju ciljevima obrazovanja i specifičnim potrebama, oni [studenti] moraju učiti u širokom rasponu praktičnih situacija i proučavajući primjere vještijih i iskusnijih.*²⁰

Kako premostiti jaz između teorije i prakse? Ova dilema u potpunosti sažima sve brojne i multidimenzionalne diskusije o strukturi i svrsi obrazovanja nastavnika. Tradicionalni model primjene naučenog teorijskog znanja, koji suvereno vlada mnogim inostranim, no gotovo svim domaćim nastavničkim studijima, smatra se uveliko prevaziđenim, te za mnoge je upravo on glavni uzrok ovog nepremostivog jaza. *Implicitna teorija na kojoj se temelji tradicionalno obrazovanje nastavnika zasnovana je na modelu treninga u kojem univerzitet pruža teoriju, metode i vještine, škole omogućavaju kontekst u kojem se stečeno znanje praktikira, a nastavnik početnik ulaže individualni napor da to znanje primjeni.*²¹ Uzroci jaza su, međutim, mnogostruki, a najčešće spominjan je proces učenja u samim institucijama koje obrazuju nastavnike, gdje iskustvo studenta, koji je već prošao kroz loš obrazovni sistem, biva učvršćeno; potom, protest studenta povodom bavljenja teorijskim sadržajem vezanim za profesiju, čiju svrhu jasno ne vidi; te konačno, fundamentalna nemogućnost teorije da bude adekvatna priprema za praktičan rad u učionici koji je nepredvidiv, ovisan o kontekstu i individualnim sposobnostima procjene šta podučavati u datom trenutku i na koji način.²² Neke od reakcija studenata koje smo intervjuirali tokom istraživanja potvrdile su ove uzroke, naročito uzrok koji nesuglasje teorije s praksom povezuje sa protestom protiv nagomilavanja teorijskih znanja, oblikovan kroz pitanje: *Zašto mi je ovo potrebno?* Obrazovanje nastavnika se nužno mora pozabaviti ovim problemom ukoliko želi pružiti pripremu za profesiju u onoj mjeri u kojoj je to uopće moguće učiniti, a modaliteti mogu varirati u zavisnosti od konteksta, obrazovne tradicije zemlje, standarda i regulativa Univerziteta, itd.

¹⁹ Eurydice, *Key Data on Learning and Innovation through ICT at School in Europe*. Brussels (citirano prema: Caena, Francesca. op.cit.)

²⁰ Biesta, Gert (2012). *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?*, Research on Steiner Education

²¹ Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). *A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry*. Review of Educational Research, 68, 130–178; citirano prema: Korthagen A.J., Fred, *Making Teacher Education Relevant for Practice: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*

²²Ibid.

Na Univerzitetu u Sarajevu dominira tradicionalni model, u kojem je praktični aspekt obrazovanja nastavnika u potpunosti marginaliziran i sveden na održavanje svega par oglednih sati koji se ocjenjuju uglavnom u sklopu nastave metodičkih predmeta. Ovo je pregled praktičnih sati koje studenti na nastavničkim smjerovima UNSA dužni odslušati ili održati²³:

Nastavnički smjer ili studijska grupa	Broj odslušanih sati	Broj održanih sati
Hemija	10	1
Matematika	10	1
Informatika	10	1
Fizika	45	1
Biologija		
Geografija	10	1
Anglistika	4	1
Germanistika	4	1
Romanistika	4	1
Historija		
Filozofija		
Slavistika	4	1
Književnost naroda BiH i bosanski, hrvatski, srpski jezik	4	1
Sociologija		
Orijentalistika		
ALU	20	1
MAS		
FASTO		

Tabela 1:
Pregled praktičnih (odslušanih i održanih) sati u autentičnom školskom okruženju na UNSA.

Praktični aspekt psihološko-pedagoškog i metodičko-didaktičkog obrazovanja najslabija je karika u obrazovanju nastavnika. Ovaj aspekt poprište je 'borbe' između predmetnog sadržaja, koji teži da zauzme veći broj predmeta i time veće opterećenje studenata, a pritom utvrđuje 'matičnost' predmetnog odsjeka ili studijske grupe, i pedagoškog obrazovanja, koje redovito biva gurnuto na marginu ili čak svedeno na izborni status. Školska praksa studenata obično se organizira u okviru jednog od metodičkih predmeta, gdje sačinjava dio ispita. Organizira se u školama koje sa fakultetima potpisuju ugovor, a škole odabiraju, uglavnom, profesori metodike po sopstvenom sudu i nahođenju, te ličnim kontaktima i mogućnostima. Ne postoji jedinstven kriterij na nivou Univerziteta, ili kantona, za izbor škole-vježbaonice, a ni samih mentora čiji sud također ulazi u finalnu ocjenu studenta. Još jedna od slabosti jeste i kratkoća perioda praktičnog rada. Prema informacijama do kojih smo došli u ovom istraživanju, studenti u toku oba ciklusa studija mogu samostalno održati od jedan do deset časova iz oblasti predmetne metodike, dok prisustvuju časovima mentora na 4 – 20 obaveznih časova. Naši sagovornici ovako oblikovanom procesu sticanja praktičnih kompetencija zamjeraju, osim nabrojanog, i činjenicu da su studentski časovi izmješteni iz školskog kontinuiteta i *neprirodni*. Slabost je također i nemogućnost dublje refleksije o održanim i odslušanim časovima sa školskim, ali i fakultetskim mentorom.

²³ Usljed slabog odziva fakultetskog osoblja na naše upite, tabela nije kompletirana (tačni podaci za određene nastavničke smjerove nedostaju).

Komparativna perspektiva

Pregled pedagoških predmeta na IUS i IBU

Nastavnici u Kantonu Sarajevo univerzitetsko obrazovanje, osim na Univerzitetu u Sarajevu, mogu steći i na dva privatna Univerziteta: Internacionalni Univerzitet Sarajevo (International University Sarajevo) koji školuje nastavnike engleskog jezika, te Internacionalni univerzitet Burch (International Burch University) koji školuje nastavnike engleskog i turskog jezika. Model po kojem se obrazuju nastavnici sličan je uzastopnom modelu nastavničkih smjerova na UNSA i sadržava nešto veći broj i veću raznolikost predmeta vezanih za nastavničku profesiju (prevashodno – metodiku predmetne nastave). Zbog prirode studija (studij jezika i književnosti) više pažnje je posvećeno izradi nastavnog materijala i analizi školskog kurikulumu, ali i temama koje povezuju školsku nastavu sa širom društvenom zajednicom, kakav je primjerice predmet *Obrazovni pristupi poduzetništvu* na studiju engleskog jezika i književnosti Univerziteta Burch.²⁴

Pregled obrazovnog modela nastavnika na Pedagoškom fakultetu, Fakultetu islamskih nauka i Bogoslovnom katoličkom fakultetu

Kada su u pitanju niži nivoi obrazovanja (prva 4 razreda osnovne škole), nastavnici, odnosno učitelji, u bh. obrazovnom sistemu se školuju radije po simultanom modelu nego uzastopnom. Učitelji se u pravilu obrazuju na Pedagoškom fakultetu na tri nastavnička smjera: Predškolski odgoj, Razredna nastava, te Kultura življenja i tehnički odgoj. S obzirom na to da se ovaj pregled bavi, prije svega, predmetnom školskom nastavom, smjer Predškolski odgoj nećemo ovdje razmatrati, međutim, preostala dva smjera vrijedi uporediti s gore navedenim predmetnim nastavničkim smjerovima zbog evidentnih razlika.

Prema važećem planu i programu iz 2011/12 godine, na smjeru *Razredna nastava* proučavaju se tzv. osnovni školski predmeti (maternji jezik, matematika, strani jezik), odabrana poglavlja iz prirodnih, društvenih i humanističkih nauka (za potrebe školskog predmeta Poznavanje prirode i društva) umjetnosti (likovna, muzička), te tjelesno-zdravstvena tematika. Svaki od predmeta ima prateću metodiku i praksu koja se proteže na barem četiri semestra (treća i četvrta godina studija). Međutim, ono što je interesantno jeste da pedagoški smjerovi (oba smjera na Pedagoškom fakultetu) imaju mnogo veću raznolikost ne samo metodičkih, nego i psiholoških i pedagoških sadržaja, te sadržaja koji rad u učionici povezuju sa potrebama zajednice. Ista tvrdnja može se primijeniti i na nastavničke smjerove religijskog odgoja i vjeronauke/vjeronauka, koji se izučavaju na Fakultetu islamskih nauka i Katoličkom bogoslovnom fakultetu. Ovi smjerovi obrazovnu, ali i odgojnu ulogu budućih učitelja i nastavnika u nastavnom procesu shvataju veoma ozbiljno i shodno tome nude raznolik sadržaj (kroz izborne, ali i kroz obavezne predmete).

Praktični aspekti studija su također povoljniji, što zbog odabranog simultanog modela u slučaju Pedagoškog fakulteta, zbog većeg broja i opsega metodičkih predmeta, ali i zbog kontinuirane prakse u školi, koja, istini na volju, pati od sličnih nedostataka kao i praksa predmetnih nastavnika na Filozofskom i Prirodno-matematičkom fakultetu.²⁵

²⁴ Okvirna distribucija predmeta psihološko-pedagoške i didaktičko-metodičke grupe na privatnim fakultetima IUS i IBU u Prilogu.

²⁵ Tabela koja prikazuje raznolikost predmeta psihološko-pedagoške i didaktičko-metodičke grupe na ovim fakultetima u Prilogu.

Priravniki/volonterski staž i cjeloživotno učenje nastavnika

Definicija i funkcija pripravničkog staža

Početni stadij karijere nastavnika u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu redovito je obilježen statusom pripravnika ili volontera u nekoj od školskih institucija. Pripravnički staž podrazumijeva da nakon diplomiranja na prvom ili drugom ciklusu (često i uz paralelno pohađanje studija na drugom ciklusu), nastavnik-početnik stiče iskustvo u nekoj od škola u trajanju od 6 mjeseci do godine dana. Funkcija pripravničkog staža jeste da pruži lakšu tranziciju od studija prema tržištu rada, tako što će diplomiranom nastavniku ponuditi period praktičnog usavršavanja, pod mentorstvom iskusnijeg nastavnika i u realnom školskom okruženju.

Pripravnički staž i stručni ispit su tako prilika i za osobe koje već rade u nastavnom procesu, a pritom nisu diplomanti nastavničkih smjerova, da polože stručni ispit i steknu ovu vrstu 'nastavničke licence'.

Pregled zakonodavstva KS

NASTAVNICI/NASTAVNICE I STRUČNI SARADNICI/SARADNICE KOJI NEMAJU RADNO ISKUSTVO IMAJU STATUS PRIPRAVNIKA. OSOBAMA BEZ RADNOG ISKUSTVA ŠKOLA MOŽE OMOGUĆITI VOLONTERSKI RAD A DA IH PRITOM NE ZAPOSLE. PRIPRAVNIČKI RAD U ŠKOLI TRAJE NAJMANJE ŠEST MJESeci, A NAJVIŠE JEDNU GODINU, I PO ZAVRŠETKU PRIPRAVNIČKOG STAŽA PRIPRAVNIK/PRIPRAVNICA JE OBAVEZAN/OBAVEZNA POLOŽITI STRUČNI ISPIT. ŠKOLA JE DUŽNA PRIPRAVNIKU/PRIPRAVNICI IZDATI RJEŠENJE O PRIPRAVNIČKOM STAŽU SA ROKOM POLAGANJA STRUČNOG ISPITA I ODREDITI MENTORA KOJI ĆE GA PRIPREMATI ZA ISPIT.

ZAKON O OSNOVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU KANTONA SARAJEVO
(„SLUŽBENE NOVINE KANTONA SARAJEVO“ 10/04)

Zakonodavstvo Kantona Sarajevo predviđa sljedeće: trajanje pripravničkog staža (6 – 12 mjeseci), definira pripravnički staž kao jedan od nužnih preduslova za polaganje stručnog ispita, koji je u zapošljavanju nastavnika eliminatoran na većini konkursa, obavezuje školu da delegira mentora pripravniku, izda rješenje po završenom pripravničkom stažu, te da snosi troškove polaganja stručnog ispita.

Zakon u potpunosti ostavlja nedefiniranom proceduru kandidiranja i procjene mentora, a navodi samo jedan preduslov: da mentor ima isti nivo stručne spreme kao i pripravnik. Pripravnik nema priliku da po završenom pripravničkom stažu ocijeni mentora i generalno kvalitet ove formalizirane, no nužne i često jako korisne dodatne edukacije prije izlaska na tržište rada. Pripravnički staž u aktuelnim okolnostima ima funkciju ispravljanja nedostataka nastavničkih studija, u pogledu prakse, ali i poznavanja obrazovnog zakonodavstva i pedagoških standarda za osnovne i srednje škole.

Obaveze pripravnika, odnosno, *način osposobljavanja pripravnika, način i vrijeme polaganja pripravničkog ispita, kao i sastav komisije pred kojom pripravnik polaže stručni ispit utvrđuje se pravilnikom o radu*. Za razliku od drugih kantona, pravilnici KS ne predviđaju sadržaj stručnog ispita (osim što navode da se polaže praktični i administrativni dio). Prema Pedagoškim standardima za osnovne škole KS određeno je 50 sati mentorskog rada sa pripravnikom, dok je u srednjim školama taj iznos 70 sati. Konkretno obaveze pripravnika pobliže određuje sama obrazovna institucija u kojoj je angažiran, s tim da ispuni osnovnu obavezu od 20 sati: 10 samostalnih časova i 10 odslušanih časova mentora.

Formalno stručno usavršavanje nastavnika

U Ministarstvu obrazovanja, nauke i mladih KS ne postoji resor zadužen za stručno usavršavanje i dodatnu edukaciju nastavnika.

Prema zakonskim regulativama Ministarstva obrazovanja, nauke i mladih KS, jedina stvarna obaveza nastavnika jeste da u intervalu od dvije godine održi ogledni čas pred stručnim savjetnicima i saradnicima iz Prosvjetno-pedagoškog zavoda.

ODGAJATELJ, PROFESOR/NASTAVNIK KOJI IMA POLOŽEN STRUČNI ISPIT OBAVEZAN JE DA U DVIJE GODINE ODRŽI OGLEDNI, ODNOSNO UGLEDNI ČAS PRED STRUČNIM AKTIVOM. (...) PEDAGOŠKA SLUŽBA VODI EVIDENCIJU O AKTIVNOSTIMA IZ STAVA 1 OVOG ČLANA I PODNOSI IZVJEŠTAJ NAJVIŠEM STRUČNOM ORGANU USTANOVE.

PRAVILNIK O STRUČNOM USAVRŠAVANJU ODGAJATELJA PROFESORA/NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA, OSNOVNIM, SREDNJIM ŠKOLAMA I DOMOVIMA UČENIKA

(SLUŽBENE NOVINE KANTONA SARAJEVO, 19/04)

U narednom članu Pravilnika istaknuta je obaveza nastavnika/profesora da se stručno usavršava, no nigdje u legislativi nema sankcija ukoliko dotični obavezu ne ispoštuje; dakle, nema provjerljivosti, niti mjerljivosti njegovog profesionalnog napretka van interne evidencije Prosvjetno-pedagoškog zavoda, te oglednog časa.

ODGAJATELJ, PROFESOR/NASTAVNIK I STRUČNI SARADNIK JE OBAVEZAN DA REDOVNO PRISUSTVUJE STRUČNOM SEMINARU KOJE ORGANIZUJE PROSVJETNO-PEDAGOŠKI ZAVOD. ODGAJATELJ, PROFESOR/NASTAVNIK I STRUČNI SARADNIK JE OBAVEZAN DA PRISUSTVUJE ODGOVARAJUĆEM OBLIKU STRUČNOG USAVRŠAVANJA KOJI ORGANIZUJE PROSVJETNO-PEDAGOŠKI ZAVOD ILI DRUGA ODGOVARAJUĆA USTANOVA, NA KOJEM ĆE SE UPOZNATI SA NAJNOVIJIM DOSTIGNUĆIMA I NAUČNIM REZULTATIMA U STRUCI. PROSVJETNO-PEDAGOŠKI ZAVOD IZDAJE POTVRDU O UČEŠĆU I OBLIKU STRUČNOG USAVRŠAVANJA. U USTANOVU SE VODI EVIDENCIJA O UČEŠĆU I OBLIKU STRUČNOG USAVRŠAVANJA.

PRAVILNIK O STRUČNOM USAVRŠAVANJU ODGAJATELJA PROFESORA/NASTAVNIKA I STRUČNIH SARADNIKA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA, OSNOVNIM, SREDNJIM ŠKOLAMA I DOMOVIMA UČENIKA.

(SLUŽBENE NOVINE KANTONA SARAJEVO, 19/04)

Koordinacijska i savjetodavna uloga Prosvjetno-pedagoškog zavoda

Prosvjetno-pedagoški zavodi funkcioniraju kao upravna tijela kantonalnih ministarstava zadužena za unapređenje odgojno-obrazovnog rada u školama, savjetodavni rad, evaluacija i nadzor nastavnika, odgajatelja, stručnih saradnika i direktora odgojno-obrazovnih ustanova, učestvuju u izradi nastavnih planova i programa, te izvršava druge zadaće definirane zakonom.²⁶ U kontekstu teme inicijalnih nastavničkih kompetencija, uloga Prosvjetno-pedagoškog zavoda jeste da servisira polaganje stručnog ispita nastavnika. Pored toga, PPZ KS organizira stručne aktivne nastavnika dva puta godišnje, čime koordiniraju stručni savjetnici za pojedine predmete i grupe predmeta, a prisustvo nastavnika tim seminarima je obavezno. Teme utvrđuju stručni savjetnici prema vlastitoj procjeni potreba nastavnika, pa je tako stručni seminar iz tekuće godine bio posvećen metodologiji aktivnog učenja i razvijanju poduzetničkih kompetencija kod učenika.

Prosvjetno-pedagoški zavod ima i odgovornost za ocjenjivanje nastavnika i stručnih saradnika jednom u toku dvogodišnjeg perioda, što omogućava njihovo napredovanje pod odgovarajućim uvjetima. Ocjene su sljedeće: naročito se ističe, ističe se, dobar, zadovoljava i ne zadovoljava.

OCJENJIVANJE NASTAVNIKA/NASTAVNICA I STRUČNIH SARADNIKA/ SARADNICA VRŠI DIREKTOR/DIREKTORICA ŠKOLE NA OSNOVU MIŠLJENJA PROSVJETNO-PEDAGOŠKOG ZAVODA I KONTINUIRANOG PRAĆENJA RADA NASTAVNIKA/NASTAVNICA.

²⁶ Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju Kantona Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo, 19/04)

UKOLIKO SE NASTAVNICI/NASTAVNICE I STRUČNI SARADNICI/SARADNICE NE PRIPREMAJU ZA RAD I STRUČNO SE NE USAVRŠAVAJU U SKLADU SA OVIM ZAKONOM, OCJENJUJU SE OCJENOM "NE ZADOVOLJAVA". NASTAVNIK/NASTAVNICA I STRUČNI SARADNIK/SARADNICA KOJI DVA PUTA BUDE OCIJENJEN OCJENOM NE ZADOVOLJAVA NE MOŽE VIŠE RADITI U NASTAVI.

ZAKON O OSNOVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU KANTONA SARAJEVO

Povratak nastavnika isključenog iz nastavnog procesa dozvoljen je putem upućivanja formalnog zahtjeva Ministarstvu.

Generalno, naši sagovornici iz Prosvjetno-pedagoškog zavoda smatraju da je najveći problem sa dodatnom edukacijom i stručnim usavršavanjem nastavnika njihova nedovoljna motiviranost. Nastavnici koji pohađaju seminare ovog tipa nisu sistemski podržani, školske obaveze i preopterećenost, te nedovoljno razumijevanje direktora ih često sprečavaju u tome, a tek u rijetkim slučajevima mogu dobiti finansijsku potporu od institucije u kojoj su zaposleni. Još jedna važna stvar jeste i činjenica da pri zaposlenju njihova dodatna edukacija im može donijeti prednost od tek 2,8 bodova prema aktuelnim kriterijima za ocjenu kandidata (maksimalno 1,9 bodova po kriteriju) za *potencijal za razvoj* odnosno *dodatna znanja*, u koja čak i ne ulaze znanja direktno vezana za nastavničku profesiju.²⁷

Naknadno sticanje nastavničkih kompetencija


Bosanskohercegovački obrazovni sistem predviđa i mogućnost naknadnog sticanja nastavničkih kompetencija. Ovakve programe nude uglavnom oni nastavnički fakulteti koji školuju i nastavnike u statusu redovnih studenata prema planovima i programima nastavničkih smjerova koje smo gore pblžiže analizirali; ovakvi programi izvan univerzitetskog okruženja u Kantonu Sarajevo ne postoje. Program je namijenjen visokoobrazovanim osobama koje žele da se prekvalifikuju za nastavničku profesiju, sa matičnim studijskim područjima općih školskih predmeta u osnovnim i srednjim školama, ili sa matičnim studijem iz područja medicinskih i tehničkih nauka koji žele da se specijaliziraju za edukaciju u ovom području.

Naknadni program sticanja nastavničkih kompetencija koji je trenutno aktuelan u Kantonu Sarajevo održava se na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu i traje 8 mjeseci (dvosemestralni kurs) i sadrži 128 sati direktne nastave. Predmeti koje potencijalni nastavnici polažu su Pedagogija, Psihologija, Didaktika i predmetna metodika u skladu sa matičnim studijskim područjem. Također, uključena je i pedagoška praksa u školama.

Ovakvi programi bi se mogli percipirati kao nedovoljni i neadekvatni u obrazovanju budućih nastavnika, uglavnom zbog njihove kratkoće i 'ubranog' karaktera, te zbog svedenosti predmeta koji se polažu na osnovne pedagoške studije, bez specifičnih metodičkih i didaktičkih predmeta. Također, naknadnom obrazovanju nastavnika, prema mišljenju obrazovnih stručnjaka, nedostaje kontinuitet u sticanju pedagoških kompetencija koje imaju studenti redovnih nastavničkih studija.

U razgovoru sa pedagoškim stručnjacima koji su osmislili i koordiniraju izvođenje ovog programa, saznali smo da uprkos stereotipu koji prevladava – da ubrzani karakter i kratkoća doprinose površnosti i formalizmu – nastavnici koji završavaju ove programe brže učvršćuju svoj profesionalni identitet i lakše se

²⁷ Obrazac za ocjenu kandidata pretpostavlja nekoliko kriterija za procjenu radnih i stručnih sposobnosti, a među njima *potencijal za razvoj* podrazumijeva predispozicije za razvoj karijere (akademski rezultati, relevantno iskustvo) i spremnost za profesionalno nadograđivanje, dok se *dodatnim znanjima* smatra poznavanje stranih jezika i informatike.



fokusiraju na praktične aspekte posla koji ih očekuje. Nažalost, zasad nije urađeno istraživanje koje bi potvrdilo mišljenje profesorica zaduženih za realizaciju ovog programa, te se ne može uzeti kao relevantan pokazatelj, međutim, možda bi buduća analiza mogla ponuditi smjernicu za razvoj nastavničkih smjerova u budućnosti (fokusan period izučavanja pedagoške i metodičke tematike kao preduslov za savladavanje vještina, oblikovan kao jednogodišnji ili dvogodišnji MA studij). Naši sagovornici također ističu da ovaj program budućim nastavnicima omogućava da se umrežavaju sa kolegama, te da reflektiraju nad svojom budućom profesijom, kako individualno, tako i u grupi.

Mišljenja i potrebe studenata, profesora, stručnjaka

Selekcija i motivacija budućih nastavnika

Prema mišljenju savjetnika Prosvjetno-pedagoškog zavoda u Sarajevu, kriteriji selekcije budućih nastavnika već na univerzitetskom nivou moraju, pored evaluacije školskog uspjeha budućih nastavnika, na radikalno drukčiji način ocijeniti i njihovu motivaciju, te talenat potreban za rad u prosvjeti. Većina ih smatra, također, da motivacijom budućih nastavnika preovladavaju altruistički motivi – želja da za radom sa mladima i želja za doprinosom dobiti društva. Uprkos ovom preovlađujućem mišljenju, neki od njih su naveli da je veliki problem što studenti upisuju smjerove koji nisu od samog početka orijentirani na nastavničkoj profesiji, međutim, kasnije, nakon diplomiranja, traže šansu za zaposlenje u prosvjeti. Takvi studenti polažu metodičko-didaktičku grupu predmeta koju naknadno stiču, a prema njihovom mišljenju, to nije dovoljno.

Profesorica Zlata Maglajlija (Odsjek za germanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu) stava je da je prijemni ispit neophodan, i to u obliku koji ne bi ocjenjivao tek školski uspjeh, nego i niz drugih neophodnih predispozicija za obavljanje nastavničke profesije (naprimjer ocjenjivanje motivacije studenata za studij na nastavničkom smjeru). *Prijemni ispiti koji su u međuvremenu ukinuti provjeravali su uz to samo nivo jezičkih kompetencija budućih nastavnika i potpuno zanemarivali njihovu motiviranost za rad u školi, ali i njihovo shvatanje nastavničke profesije generalno*, kaže ona, i navodi primjer nekih njemačkih univerziteta koji kao predušlov za upis na nastavnički fakultet postavljaju kratku pedagošku praksu prije samog upisa na studij u okviru koje student upoznaje način funkcioniranja škole i provjerava ispravnost svoje odluke da studira na nastavničkom fakultetu. Prof. Emir Šišić (Odsjek za romanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu) navodi da bi se ovo neophodno testiranje u funkciji selekcije kandidata moglo organizirati na način da se vrati evaluacija deklarativnog znanja, tj. provjera akademskih znanja na prijemnim ispitima, ali uvesti i test iz područja psihologije i pedagogije, a koji bi se odnosi na motivaciju kandidatâ pri upisu na željeni fakultet, što bi pooštrilo kriterije upisa i omogućilo selekciju na zadovoljavajućoj razini.

Sa stanovištem da je neophodna izmjena modela selekcije budućih studenata nastavničkih studija slaže se i prof. Zalkida Hadžibegović (Odsjek za fiziku Prirodno-matematičkog fakulteta u Sarajevu). Ona naglašava da društvo mora početi da vrednuje rad nastavnika da bi se atraktivnost te profesije povećala, te da bi poziv postao izazov za dobre maturante, ali, s druge strane, moraju se obeshrabrati koruptivne prakse u zapošljavanju nastavnika koje su jedan od najvećih demotivirajućih faktora. Prof. Hadžibegović navodi i da u njenom dosadašnjem iskustvu veoma mali broj studenata zaista upisuje nastavničke smjerove sa motivacijom da radi u školi, od čega dolaze i brojne prekvalifikacije i nespremnost za rad u učionici.

Upisna politika i predmetni nastavnici na tržištu rada

Savjetnici PPZ-a se zalažu za smanjenje broja upisanih studenata na nastavničke smjerove, to jest za korekciju upisne politike, a veliki dio njih, također, smatra da složenu situaciju u ovom području samo smanjivanje broja upisanih studenata ne može adekvatno riješiti. Prema mišljenju profesorice Maglajlije, upisnu politiku je svakako potrebno regulirati u pravcu smanjenja broja upisanih studenata na nastavničke smjerove, no ona je ubijeđena da sam Univerzitet nije u mogućnosti riješiti problem hiperprodukcije kadra. Ona također skreće pažnju na fakultete koje veoma *sumnjivim kvalitetom nastave doprinose stvaranju viška nezaposlenih u obrazovanju, a tržište rada snabdijevaju nastavnicima koji su najčešće nekompetentni za poslove za koje dobiju diplomu*, čime se moraju pozabaviti institucije vlasti. Prof. Šišić smatra da upisnu politiku treba uskladiti sa potrebama tržišta rada, a naročito s obzirom na činjenicu da natalitet u Bosni i Hercegovini stalno opada i da se iz godine u godinu rađa sve manje djece, logično je zaključiti da će sve

manje djece i upisati osnovne i srednje škole. Također, istakao je da se jezici sa manjom zastupljenošću trebaju izučavati u manjim skupinama, pošto su potrebe za nastavničkim kadrom zaista veoma male.

Organizacija studija i kvalitet

Kada je u pitanju organizacija nastavničkih studija, većina savjetnika PPZ-a smatra da model po kojem prvi ciklus školuje samo predmetne studije, a drugi ciklus (MA studij) nudi nastavničku specijalizaciju garantira kvalitet predmetnog nastavničkog kadra, dok manji broj smatra da je predmetna orijentacija BA studija loša jer podrazumijeva socijalnu neosjetljivost i lošiji kvalitet nastave.

Profesorica Maglajlija smatra da ponajprije treba riješiti postojeću neujednačenost rješenja u organizaciji nastavničkog studija (usaglasiti jedinstvenu shemu studija 3+2 ili 4+1). Njeno je mišljenje da trogodišnji BA studij nije dovoljno dug da bi se u okviru istog stekla kvalitetna predmetna znanja, niti da bi se ovladalo neophodnim nastavničkim kompetencijama. Premještanje pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke problematike na MA studij bilo bi, prema njenom mišljenju, opravdano samo ukoliko bi MA studij bio zaista posvećen samo nastavničkoj specijalizaciji, gdje profesionalna grupa predmeta neće biti na margini. Ovo bi podrazumijevalo i ukidanje zakonske odredbe da su studenti sa završenim BA studijem kvalifikovani da rade u osnovnim i srednjim školama (osim gimnazija), koja je prema njenom mišljenju sporna. Ukoliko se ipak ostane pri postojećem režimu, budućim nastavnicima bi se morali već na trogodišnjem studiju ponuditi sadržaji koji će im pomoći u donošenju odluke da svoj MA studij nastave na nastavničkom smjeru. Prof. Šišić se u ovome slaže, te predlaže da se MA studij organizira kao specijalistički, što uključuje detaljniju didaktičku naobrazbu.

Praktični rad studenata

Najveći broj intervjuiranih savjetnika smatra da je praktični aspekt pedagoške fakultetske nastave najvažniji za buduće nastavnike, te da je potrebno više sati praktičnog rada. Manji dio smatra da su svi stručni predmeti podjednako važni, no i dalje – uz više praktičnog rada već na fakultetu. Neki su svoje odgovore dopunili konstatacijama da bi saradnja Univerziteta, Ministarstva i školskih ustanova u pogledu pružanja mogućnosti za praksu studentima morala biti jača i kvalitetnija, te bi im se moralo obezbijediti mentorstvo od strane fakultetskih profesora tokom perioda obavljanje prakse. Također, izražen je i stav da se studentima mora omogućiti stalni kontakt sa nastavnim procesom u toku cijelog studija, u školama koje će biti određene da pružaju tu vrstu usluge. Savjetnici su također jednoglasno izrazili stav da je studentima potreban praktični predmet koji bi sadržavao analizu aktuelnih školskih kurikuluma, upravljanje školskom dokumentacijom, ocjenjivanje, te druge aspekte praktičnog rada u kontekstu bh. obrazovnog sistema.

Prof. Maglajlija stavlja je da, pored nedopustivo malog udjela nastavničkog obrazovanja u ukupnom predmetnom studiju, studenti *nemaju pravu priliku da se upoznaju sa životom i radom u školi*. Uporedivši broj časova koje studenti Filozofskog fakulteta trebaju odslušati i održati (4 odslušati, 1 održati), sa budućim nastavnicima u Njemačkoj (pokrajina Rheinland-Pfalz) gdje buduća nastavnici imaju obavezu apsolviranja određenog fonda sati praktičnog rada u trajanju od 20 dana (prije početka studija), na prvoj godini u trajanju od 120 sati i dodatnih 150 sati do kraja BA studija, nakon čega slijedi petomjesečna praksa u drugom ciklusu studija, prof. Maglajlija je istakla neozbiljnost akademskih institucija u shvatanju obrazovanja nastavnika. Ona također postojećoj praksi zamjera istrgnutost iz konteksta i nastavnog kontinuiteta i zaključuje da takvi časovi studentima *ne znače mnogo niti iz njihovog posmatranja mogu mnogo toga zaključiti i naučiti*. Veliki nedostatak je i nemogućnost razgovora sa mentorom. Njeno rješenje jeste da se Ministarstvo ovim problemom ozbiljno pozabavi kroz donošenje niza podzakonskih akata koji bi odredili obavezni minimum za svakog studenta ponaosob, a nastavnicima – mentorima kojima bi se upućivali studenti u okviru 40-satne radne sedmice treba uračunati određeni broj časova kao dio njihovog

opterećenja uz adekvatnu novčanu naknadu. Procedura odabiranja škola u kojima se sprovodi metodička praksa studenata također nije regulirana, niti postoje kriteriji izbora, nego je posve prepuštena metodičarima na nastavničkim smjerovima i njihovom poznavanju škola odnosno osoblja.

Prof. Maglajlija je također ponudila i veoma detaljan prijedlog mogućeg toka metodičke prakse: *Svaki student bi se morao obavezati da jedan dan u sedmici u toku cijele školske godine provede uz nastavnika-mentora u školi prateći njegov rad kako u učionici tako i izvan nje, prisustvujući sjednicama, susretima sa roditeljima i svim drugim aktivnostima koje su sastavnice rada nastavnika. Prateći dodijeljenog mu nastavnika student bi polako preuzimao dijelove pa onda i cijele časove i pripremao se za ispitni čas. Nastavnik Metodike bi povremeno obilazio škole u koje su poslani studenti i u razgovoru sa mentorom te uvidom u neposredni rad na čas uvjerio bi se u napredak studenta. Ova faza inicijalnog obrazovanja nikako ne bi smjela proći bez uske saradnje nastavnika-mentora u školi i univerzitetskog nastavnika koji bi morali izraditi jasan program i pratiti njegovu realizaciju. Mislim da se u ovoj fazi mentorstvo ne smije prepustiti isključivo nastavnicima u školi.* Dodavši da se, prema njenom mišljenju i pripravnički staž nastavnika sprovodi na posve neadekvatan način (pripravnik volonter može pristupiti polaganju stručnog ispita nakon 10 odslušanih časova kod mentora i isto tako 10 održanih u njegovom prisustvu u okviru zakonskog minimuma od 6 mjeseci), zaključuje da bi samo radikalno reformirani način izvođenja pedagoške prakse ali i uvođenja u zanimanje (pripravničkog staža) mogao ispraviti ove nedostatke.


Prof. Hadžibegović smatra da se mora kvalitativno podići čak i sam predmetni sadržaj na prvom ciklusu studija, da bi se MA studij mogao u potpunosti posvetiti budućem pozivu edukatora. Njena najveća zamjerka aktuelnom stanju u pogledu praktičnog rada studenata jeste činjenica da u Kantonu Sarajevo ne postoje škole koje su određene kao vježbaonice za studente nastavničkih smjerova, što bi bilo neophodno da se uvede u obrazovnu praksu budućih nastavnika, iz svih predmeta. Takve škole bi trebalo adekvatno opremiti i imati od uprave do nastavnika timove koji će pomagati budućim edukatorima, koji bi tu vježbali za svoj budući rad. Ovaj se aspekt obrazovanja nastavnika ne bi trebao prepuštati volji zaduženih nastavnika u nekim školama koje pristaju da se u njima obavlja nastavna praksa, što treba institucionalno riješiti što prije.

Prof. Edina Murtić (Odsjek za književnosti naroda BiH Filozofskog fakulteta) smatra da istinsko studiranje ne dopušta veliki broj sati izvan nastavnog programa u školama, te predlaže da se eventualna nastavna praksa organizira u sklopu fonda obaveznih sati iz metodičkih predmeta, koji bi se realizirao u školama.

Posebni predmeti na nastavničkim studijima

Savjetnici su saglasni sa tvrdnjom da su predmeti vezani za inkluzivno obrazovanje itekako potrebni u aktuelnom planu i programu, te da je potrebno ubrzano raditi na izradi teorijskih, a naročito praktičnih fakultetskih kurseva ove tematike. Jednak sud iznijeli su i za predmete vezane za upotrebu modernih tehnologija u nastavi. Što se tiče predmeta koji bi obučavali nastavnike za rad sa nadarenim učenicima, veći broj savjetnika je saglasan sa prijedlogom za kreiranje kurseva ove tematike, dok manji broj smatra da u trenutnim uslovima nije moguće osloboditi prostor za njih. Sličan je omjer odgovora i povodom naučnoistraživačkih kompetencija budućih nastavnika.

Prof. Maglajlija smatra da je neophodno usvajanje osnovnih znanja o inkluzivnom obrazovanju već u toku studija jer su sa prvim ulaskom u učionicu nastavnici izloženi rješavanju problema o kojima na studiju ništa nisu saznali. Izrada individualiziranih programa također je veliki izazov za njih jer ih niko nije uputio u način njihove izrade. Prema njenim saznanjima, anketa među nastavnicima njemačkog jezika u Kantonu Sarajevo potvrdila je da je inkluzija jedan od najvećih problema. Što se tiče podučavanja novim nastavnim tehnologijama, fakultetske prostorije u kojima se obučavaju nastavnici su nedovoljno materijalno opremljene, često i bez onih osnovnih nastavnih pomagala koje imaju osnovne i srednje škole. *Svaki*



nastavnički fakultet bi morao posjedovati dobro opremljen metodički kabinet u kojem bi studenti ne samo teorijski saznali o savremenoj nastavnoj tehnologiji nego je i naučili koristiti, ističe ona. Jedan od velikih nedostataka jeste i preferenca fakultetskih donosilaca odluka da studenti nastavničkih smjerova diplomske radove izrađuju iz područja predmetnog studija, radije nego iz područja pedagoških i metodičkih nauka, te ih tako sistematski onemogućavaju da se spremaju za naučnoistraživački rad u školskoj praksi. Prof. Maglajlija smatra da akademska zajednica ima štošta da ponudi nastavnicima, međutim, prepreka je loša saradnja sa Ministarstvom i nedostatak precizno definirane zakonske obaveze stručnog usavršavanja nastavnika. Fakulteti, zajedno sa Ministarstvom, moraju izraditi jasne programe kao obavezni minimum za sve nastavnike i ponuditi dodatne sadržaje koje nastavnici mogu birati prema svojim afinitetima, uz izradu kataloga svih oblika takve edukacije.

Prof. Hadžibegović ističe da je istraživanje vlastitog rada za samoevaluaciju vlastitih metoda i postupaka su neophodno da bi nastavnik spoznao kakva je efikasnost njegovog rada s učenicima. Naučno istraživanje nastave i nastavnog procesa je važno da se primjenjujući internacionalne instrumente istraživanja spoznati kvalitetu nastavnog procesa u kojem sudjeluje, usporediti s rezultatima drugih, ali razvijati i vlastite instrumente istraživanja s ciljem unapređenja vlastitog rada, ali i evaluacije kurikuluma, udžbenika, primijenjenih metoda, razumijevanja koncepata, stupnja razvijenih vještina, kritičkog mišljenja, i slično. U toku svog obrazovanja budući nastavnik treba da bude obučen za ovaj aspekt njegovog angažmana u nastavi. Komentirajući situaciju na nastavničkom smjeru na kojem predaje, prof. Hadžibegović također navodi i da veliki broj obimnih i teških stručnih predmeta, a mali broj predmeta-kurseva koji pripremaju studente za budući rad, jer ne afirmiraju potrebne vještine i ne doprinose stvaranju komunikacijskih vještina važnih za nastavnički poziv na potrebnoj razini. Još uvijek studenti više slušaju nego što su aktivno uključeni u nastavni procesa, a sve manje razgovaraju s nastavnicima zbog dominantnog broja pismenih ispita.


Prof. Murtić (Odsjek za književnosti naroda BiH Filozofskog fakulteta) ističe da je na seminaru o inkluzivnom obrazovanju organiziranom u saradnji prosvjetno-pedagoških zavoda FBiH posebno istaknuto da je *inkluzivno obrazovanje zapravo najviše uslovljeno nastavnikovom spremnošću i požrtvovanošću, ali da ona podrazumijeva spremnost nastavnika da u inkluzivnom procesu pomogne učeniku do granice koja ne opterećuje preko mjere koju nastavnik može podnijeti*.

Pripravnički staž i cjeloživotno učenje

Kada je u pitanju organizacija pripravničkog staža nastavnika, savjetnici PPZ-a priznaju da su nedostaci primjetni, a neki od njih i da pripravnički staž treba u potpunosti reformirati i prilagoditi potrebama i sposobnostima kandidata. Većina smatra, također, da procedura kandidiranja mentora pripravniku mora biti u potpunosti reformirana, nadzor nad njihovim radom poboljšana, a evaluacija strožija.

Nedostaci koji su najizraženiji u aktuelnoj organizaciji pripravničkog staža su sljedeći (od najizraženijih ka manje izraženim):

1. Mentori nisu dovoljno (finansijski, ali i na druge načine) motivirani da kvalitetno rade sa pripravnicima.
2. Pripravnički staž nastavnika nije dovoljno nadziran.
3. Pripravnički staž nastavnika traje prekratko/predugo.
4. Procedura kandidiranja mentora nije dovoljno nadzirana.
5. U proceduru kandidiranja mentora ne ulazi ocjena o njegovoj sposobnosti da izvrši taj zadatak.
6. Nema dovoljno mogućnosti da pripravnik zajedno sa drugim pripravnicima reflektira o praksi uz nadzor mentora i drugih iskusnijih nastavnika.
7. Ne postoji mogućnost da pripravnik ocijeni saradnju s mentorom.

- 
8. Nema dovoljno mogućnosti da pripravnik dobije svrsishodne sugestije od mentora i drugih iskusnijih nastavnika (npr. sastanci gdje bi se zajednički reflektiralo o praksi i sl.)
 9. Pripravnički staž nije dovoljno prilagodljiv individualnim potrebama pripravnika.

Mada je organizacija pripravničkog staža i nadzor nad njim zadaća prosvjetno-pedagoških zavoda i ministarstava obrazovanja, većina savjetnika PPZ-a smatraju da je dužnost i nastavničkih fakulteta, odnosno akademske zajednice, da pokaže društvenu odgovornost i da se aktivno uključe u proizvodnju kompetentnog i stručnog nastavnog kadra. Manjina također smatra da je to neophodno, no priznaje da je odgovornost za provođenje stručnih prijedloga akademske zajednice ipak na institucijama vlasti. Odgovornost je nastavničkih fakulteta da kontinuirano nude podršku za cjeloživotno učenje i stručno usavršavanje nastavnika, smatra većina savjetnika, a manji broj upozorava da to mora biti u granicama mogućnosti i nadležnosti, te u saradnji sa institucijama.

Savjetnici su saradnju Univerziteta i Prosvjetno-pedagoškog zavoda / Ministarstva generalno ocijenili kao slabu, a najviše nedostataka primjećuju u organizaciji naučnih seminara i seminara dodatne edukacije / stručnog usavršavanja nastavnika i mentora, te organizacije i poboljšanja kvaliteta pripravničkog staža. Nešto bolje, no i dalje nepovoljne ocjene imaju zajednička organizacija i koordinacija praktičnog rada studenata u toku studija, te saradnja u području poboljšanja kurikuluma nastavničkih smjerova i razmjena ideja u cilju poboljšanja nastavne prakse.

Savjetnici PPZ-a su generalno zadovoljni kvalitetom sadržaja dodatne edukacije nastavnika koju su organizirali u ovom periodu, međutim, većina ih smatra da su seminari i konferencije ove vrste suviše rijetko organiziraju. Mišljenje je isto i za stručne seminare (stručne aktive), ali i za seminare sa specifičnim temama vezanim za praktične nastavničke vještine (kao što je upotreba novih tehnologija u nastavi). Kada je u pitanju inkluzivna nastava, manji broj smatra da su konferencije i seminari organizirani dovoljno često, no nisu zadovoljni kvalitetom i načinom na koji odgovaraju na aktuelne potrebe nastavnika. Što se tiče dodatne edukacije/stručnog usavršavanja nastavnika na seminarima koje organiziraju druge institucije, neki od savjetnika smatraju da se ovakvi događaji organiziraju samo da bi se realizirale aktuelne teme, a bez adekvatnog istraživanja o potrebama nastavnika.

Konačno, savjetnici najvećom preprekom za organiziranje kvalitetnih i učestalih seminara dodatne edukacije nastavnika smatraju ponajprije nedostatak finansijskih sredstava, potom nedostatak podrške obrazovnih eksperata sa Univerziteta u Sarajevu, ali i izvan njega, te činjenicu da nastavnici ne izražavaju koja im je vrsta edukacije potrebna, a manji broj također ističe i da nastavnici ne pokazuju interes za stručno usavršavanje, te preopterećenost Prosvjetno-pedagoškog zavoda drugim zadacima.

Prof. Hadžibegović smatra da studenti, kada diplomiraju, gube gotovo svaku vezu s fakultetom, umjesto da univerzitet/fakultet/odsjek ima aktivnu i najvažniju ulogu pri daljem učenju, usavršavanju, odnosno cjeloživotnom učenju svakog pojedinca, da organizira kratke kurseve, dodatno obrazovanje, seminare, simpozije, radionice i istraživanja nastave te prezentaciju i raspravu o rezultatima istraživanja. Prof. Šišić je također stava da bi se pripravnički staž trebao organizirati već u okviru studija, što bi podrazumijevalo da ima obavezan karakter.

Prijedlozi i mogućnosti za poboljšanje

Unificiranje nastavničkih smjerova na nivou Univerziteta

Prioritet u nužnoj reformi nastavničkih smjerova na Univerzitetu u Sarajevu je unificiranje minimuma pedagoško-psihološkog i metodičko-didaktičkog sadržaja koji će pohađati svaki student. S obzirom da ne postoji vjerovatnoća da se ostvari optimalna ujednačenost u pogledu organizacije studija, pošto je ova odluka u potpunosti u nadležnosti fakulteta, svi naši sagovornici se slažu da bi se MA studij morao organizirati kao specijalistički nastavnički studij, gdje pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba neće biti marginalizirana u odnosu na predmet studija, nego barem izjednačena s njim. Također, optimalan broj praktičnih sati u radu nastavnika mora postati predmet stručne debate, bilo da se referiramo na evropske standarde (koji preporučuju minimum od 20-30 ECTS bodova za praktični aspekt pedagoških studija u iznosu od 60 ili 90 ECTS bodova) ili akutne potrebe bosanskohercegovačkog obrazovnog sistema, koje bi valjalo ozbiljno istražiti i analizirati da bi se napravio najbolji mogući izbor. Još jedan od prijedloga koji bi zahtijevao udružene napore Univerziteta i Ministarstva jeste pripajanje pripravničkog staža samom studiju, što bi studentima 'uštedilo' godinu dana rada u posve novom i nepoznatom ambijentu na koji nisu spremni, a ponudilo bi im period intenzivne i aktivne prakse pod mentorstvom nastavnika-praktičara, ali i metodičara sa smjera na kojem studiraju. Tako bi ostvarili i ideali (auto)refleksivne nastavničke prakse, te bi se učvrstio profesionalni identitet budućih nastavnika koji bi se svjesno pripremali za buduću karijeru.

Korigiranje upisne politike i selekcijskih procedura


Svi naši sagovornici smatraju da je vrijeme da se preispita praksa napuštanja prijemnih ispita na nastavničkim fakultetima. Aktuelna praksa rangiranja po bodovima ne sprovodi selekciju kandidata na zadovoljavajućem nivou, jer uzima u obzir samo prosječnu ocjenu tokom srednjoškolskog obrazovanja, prosječnu ocjenu iz predmeta relevantnih za sadržaj studija, te eventualno priznanja i nagrade u toku dosadašnjeg školovanja, što jesu relevantni, ali ne i definirajući pokazatelji kvaliteta budućeg nastavnika. Stručnjaci predlažu da se više pažnje obrati na motivaciju budućih studenata (što bi svakako iziskivalo i detaljno istraživanje motivacije postojećih studenata) koja bi se mogla testirati kroz intervju ili neki oblik pisanog testa, ali i kroz kratku pripremnu nastavu u školi koja bi studentu dala priliku da bolje preispita svoj profesionalni izbor. Stručnjaci su istakli da je potrebno, kroz intervju ili na drugi način, testirati osobine ličnosti kandidata ili eventualne tjelesne ili psihološke prepreke za rad u školi, te svakako i predznanje iz predmetnih sadržaja. I ove selekcijske procedure bi se morale izjednačiti na nivou Univerziteta. Centar za politike i upravljanje već je zagovarao provođenje ove mjere u svojoj analizi „Osnovno obrazovanje u BiH: kvalitet, kreativnost, inovativnost“, gdje je jedna od ključnih preporuka za poboljšanje generalnog kvaliteta osnovnog obrazovanja istaknuto da je neophodno: *Uspostavljanje rigroznijeg sistema selekcije nastavnog osoblja, koji uključuje kvalitetniju selekciju budućih studenata pedagoških akademija, kao i kvalitetan, struktuiran i transparentan proces selekcije novog nastavnog osoblja.*²⁸

Praktični aspekti pedagoškog obrazovanja nastavnika

Osnivanje eksperimentalnih škola i vježbaonica

Praktični rad studenata u školama je na veoma niskom nivou. Kao što je ranije navedeno, naši stručni sagovornici predlažu da se ovaj aspekt pedagoškog obrazovanja nastavnika uredi na višem nivou, u

²⁸ Osnovno obrazovanje u BiH: kvalitet, kreativnost i inovativnost? (2010). Centar za politike i upravljanje, Sarajevo




koordinaciji Univerziteta i Ministarstva, kroz niz podzakonskih akata (pravilnika). Ovdje vrijedi napomenuti da u bosanskohercegovačkom obrazovnom sistemu ovakav reformski postupak nije novina: Ministarstvo obrazovanja Zeničko-dobojskog kantona, na primjer, donijelo je Pravilnik o pedagoškoj praksi studenata gdje se jasno propisuju minimumi obaveza studenata, profesora i mentora, te određuje naknada za mentore i škole koji učestvuju u obrazovanju nastavnika. Škole u kojima studenti obavljaju praksu već su u zakonu predviđene terminom „eksperimentalnih škola“, međutim, taj koncept, koji u Finskoj daje sjajne rezultate, u bh. obrazovnom sistemu nikada nije doveden do kraja. Eksperimentalne škole bi mogle biti kandidirane u skladu sa potrebama studenata i njihovih matičnih studijskih grupa, s obzirom na nivo i kvalitet sprovođenja inkluzivnog koncepta nastave (uključujući i aktivno zaposlene asistente, te pripadnike nacionalnih manjina), ali i shodno potrebama i preferencama zaposlenika u školi i roditelja učenika – eksperimentalni način rada mogao bi se „seliti“ iz jedne škole u drugu po isteku određenog perioda, te u skladu sa individualnim stanjem svake škole. Dakako, Ministarstvo bi moralo restrukturirati budžet određen za obrazovanje i adekvatna sredstva usmjeriti na kompenzacije mentorima i drugim zaposlenicima škola koji učestvuju u obrazovanju budućih nastavnika, da bi ostvarilo odgovarajući nivo motivacije.

Studenti kao asistenti u nastavi

Još jedna od ideja do kojih su naši sagovornici došli jeste da se studenti kontinuirano uključe u školsku praksu kao asistenti u nastavi, što bi na finansijskom planu funkcioniralo slično kao mentoriranje u toku pripravničkog staža. Ministarstvo bi moralo, u saradnji sa stručnim timom metodičara i školskih direktora, osmisliti okvir u kojem bi mentori dobijali adekvatnu kompenzaciju, ali i bi se mogla ponuditi i olakšica studentima pri budućem polaganju stručnog ispita. Također, i eksperimentalna škola i studenti kao asistenti u nastavi reformski su prijedlozi koji moraju počivati na podrobnoj analizi aktuelnog stanja s obzirom na potrebe svih učesnika u procesu, te uz adekvatan evaluacijski okvir ne samo za studenta, nego i za mentore i školske institucije, da bi proces bilo moguće unapređivati u budućnosti (za razliku od aktuelnog pripravničkog staža, gdje je evaluacija posve jednosmjerna). Koncept eksperimentalnih škola uz studente kao asistente u nastavi mogao bi u potpunosti zamijeniti pripravnički staž kojim mnogi studenti nisu zadovoljni, tačnije – involvirati ga u studij.

Predmet vezan za inkluzivni koncept nastave

Prema istraživanju Prosvjetno-pedagoškog zavoda provedenom u novembru 2014. godine (među nastavnicima bosanskog, hrvatskog, srpskog jezika) nastavnici u Kantonu Sarajevo pokazali su izraženu potrebu za dodatnom edukacijom iz različitih područja – predmetnih, ali i tema vezanih za obrazovnu profesiju u praksi. Anketa je ukazala da posao oko iznalaženja adekvatne dodatne edukacije za različite potrebe nastavnika tek treba započeti, međutim, još jedan njen rezultat je veoma zabrinjavajući. Naime, nastavnicu su istakli da najveći praktični problem u nastavi imaju sa inkluzivnim konceptom nastave za čije se praktične aspekte ne osjećaju spremnim niti obučanim. Naša analiza fakultetskih planova i programa pokazala je da se širi društveni aspekti nastavničke profesije na fakultetima ne javljaju kao izuzetno bitan sadržaj studija: poražavajuća činjenica da samo Pedagoški fakultet nudi nekoliko kurseva ove tematike, te samo jedan nastavnički odsjek (Hemija na Prirodno-matematičkom fakultetu u Sarajevu), dovoljno govori o tome koliko je akademska zajednica, u trenutnoj raspodjeli resursa i prioriteta, spremna investirati u ovaj aspekt obrazovanja nastavnika. S obzirom na to da je, stupivši na snagu 2003., inkluzivni koncept nastave postao obavezujući, Ministarstvo bi moralo koordinirati napore školskih institucija i akademske zajednice da za trenutno zaposlene, a i buduće nastavnike, iznađe optimalan model sticanja kompetencija za izvođenje nastave u inkluzivnom okruženju. Odvojen predmet tematski vezan za inkluziju, ili inkorporiranje ovog sadržaja u postojeće pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke predmete, mora biti jedan od prioriteta pri reformi nastavničkih smjerova, uz pronalaženje načina da studenti već za vrijeme studija



iskuse praktičan rad u takvim odjeljenjima. Sa ovim se sudom slažu svi obrazovni stručnjaci sa kojima smo razgovarali.

Osnivanje naučnog časopisa za nastavničku praksu

Jedna od predloženih mjera za poboljšanje ukupne naučnoistraživačke pismenosti budućih nastavnika potekla je, također, iz razgovora sa našim sagovornicima. Riječ je o osnivanju naučnog časopisa za nastavnu praksu koji bi bio otvoren kako studentima nastavničkih studija, tako i nastavnicima koji već rade u praksi i žele istraživati neke fenomene od važnosti za nastavničku profesiju s kojima se susreću. Rad u časopisu mogao bi biti organiziran na nastavničkim odsjecima i katedrama, uz mentorski nadzor stručnjaka iz područja pedagoško-psiholoških znanosti, te predmetnih metodika, a studenti bi mogli istraživati praktične nastavne teme kao dio obaveza na metodičkim predmetima. Ozbiljan rad na izdavanju i produkciji časopisa u mnogome bi podigao razinu naučnoistraživačkih kompetencija budućih nastavnika i opskrbio bi ih temeljnim vještinama u ovom polju koje bi mogli iskoristiti u budućnosti, te aktivno učestvovati u nadogradnji kvaliteta nastave, kreiranju kurikularnih sadržaja i inovacija, i slično.

Izvori i literatura

Literatura

- Biesta, Gert (2012). *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?*, Research on Steiner Education
- Caena, Francesca (2014). *Initial Teacher Education in Europe: an overview of policy issues*. European Commission
- European Trade Union Committee for Education (ETUCE). (2008) *Teacher Education in Europe*, a policy paper
- *Functional Review of the Education Sector in Bosnia and Herzegovina*, final report (2005) IBF International Consulting and the British Council
- *Osnovno obrazovanje u BiH: kvalitet, kreativnost i inovativnost?* (2010). Centar za politike i upravljanje, Sarajevo
- Slatina, Mujo (2012). *Dileme i sporenja oko sticanja kompetencija za nastavni rad u Bolonjskoj reformi*. Zbornik radova Univerziteta u Sarajevu
- *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe* (2013) European Commission.
- *Supporting Teacher Competence Development for better learning outcomes* (2013). European Commission.
- Zgaga, Pavel (2013). *The Future of European Teacher Education in the Heavy Seas of Higher Education*, Teacher Development

Zvanične stranice fakulteta i akademija

www.ff.unsa.ba

www.pmf.unsa.ba

www.fasto.unsa.ba

www.pf.unsa.ba

www.fin.unsa.ba

www.alu.unsa.ba

www.mas.unsa.ba

Eurydice Countries Report:

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page

Intervjui

- Jusufbegović, Muvedeta, stručna savjetnica za biologiju Prosvjetno-pedagoškog zavoda u Sarajevu
- Kafedžić, Lejla, doc. dr. (Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu)
- Mavrak, Mirjana, prof. dr. (Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu)
- Veličković, Nenad, prof. dr. (Odsjek za književnosti naroda BiH Filozofskog fakulteta u Sarajevu)
- Tanović, Lamija, prof. dr. (Sarajevo School of Science and Technology)

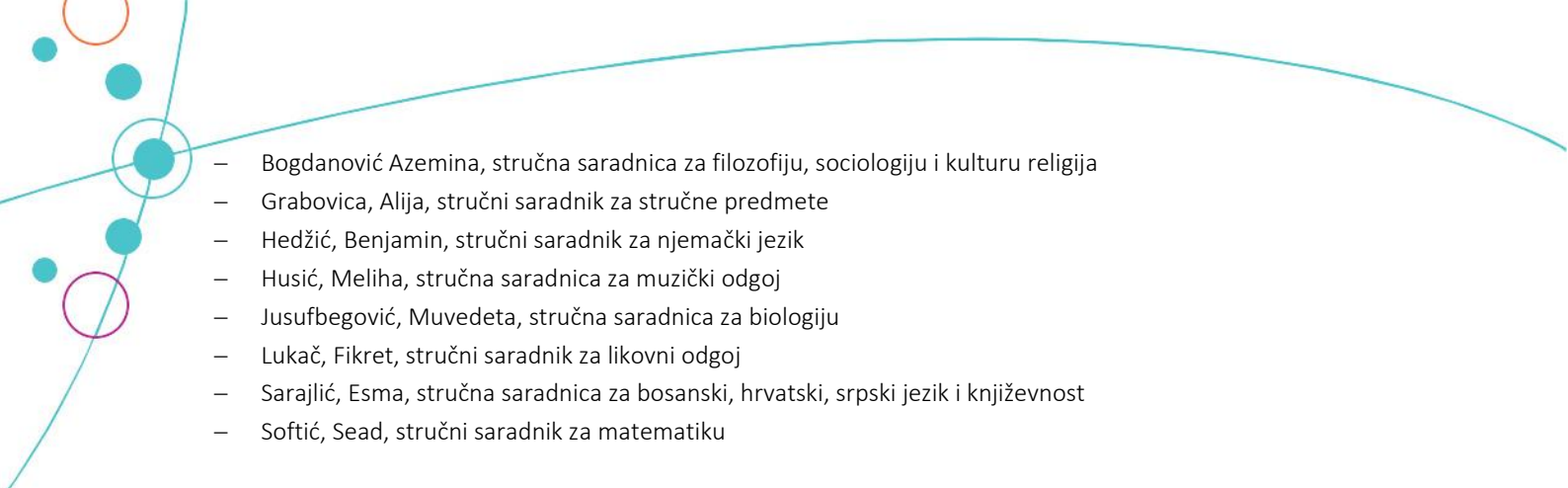
Upitnici

Profesori metodičkih predmeta

- Hadžibegović, Zalkida, prof. dr. (Odsjek za fiziku Prirodno-matematičkog fakulteta u Sarajevu)
- Maglajlija, Zlata, doc. dr. (Odsjek za germanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu)
- Murtić, Edina, doc. dr. (Odsjek za književnosti naroda BiH Filozofskog fakulteta u Sarajevu)
- Šišić, Emir, doc. dr. (Odsjek za romanistiku Filozofskog fakulteta u Sarajevu)

Savjetnici Prosvjetno-pedagoškog zavoda KS

- Bičakčić, Vera, stručna saradnica za engleski jezik

- 
- Bogdanović Azemina, stručna saradnica za filozofiju, sociologiju i kulturu religija
 - Grabovica, Alija, stručni saradnik za stručne predmete
 - Hedžić, Benjamin, stručni saradnik za njemački jezik
 - Husić, Meliha, stručna saradnica za muzički odgoj
 - Jusufbegović, Muvedeta, stručna saradnica za biologiju
 - Lukač, Fikret, stručni saradnik za likovni odgoj
 - Sarajlić, Esmā, stručna saradnica za bosanski, hrvatski, srpski jezik i književnost
 - Softić, Sead, stručni saradnik za matematiku

Prilozi

Tabela 2: Prikaz okvirne distribucije predmeta psihološko-pedagoške grupe, predmetnih metodika i drugih predmeta vezanih za nastavnički poziv na Univerzitetu u Sarajevu

UNSA SMJER/OODJEL	PRIBODNO-MATEMATIČKI FAKULTET					FILOZOFSKI FAKULTET							ALU	MAS	EASTO	
	HEM	MAT/INE	EIZ	BIO	GEO	ANG	ROM	BIS	FL	GER	SLAV	BHS				SOC
Pedagoško-psihološke nauke ili druge srodne nauke	Pedagogija					Pedagogija I i II								Pedagogija	Pedagogija s osnovama psihologije	
	Psihologija				Pedagoška psihologija	Osnovi psihologije								Opšta psihologija		
	Didaktika				IP	Temeljna nastavna umijeća								Psihologija umjetnosti		Psihologija sporta
	Didaktički principi nastave HEM				2 OP ¹	Komunikacija u nastavi										Kinesiološka didaktika
Predmetna metodika s praksom																
Specijalni metodički predmeti	1 OP 6 IP ²		3 IP ³		4 OP 1 IP ⁴	3 OP ⁵				2 OP ⁶						
			Nastava za nadarene učenike ⁷								1 OP ⁸					
Predmeti vezani za školsku praksu, nastavna sredstva i kurikulum					1 OP ¹⁰	1 OP ¹¹										
	Inkluzija	Inkluzivno obrazovanje (IP)														

1. BIO: Etika i estetika, Sociologija
2. HEM: Školski gledni u **hemiji**, Obrazovanje iz **hemije** za održivi razvoj (IP), Problemska nastava u **hemiji** (IP), Programirano poučavanje u **hemiji** (IP), Učenje otkrivanjem u **hemiji** (IP), Aktivno učenje u **hemiji** (IP), Nastava **hemije** i intelektualni razvoj učenika (IP)
3. MAT: Metodika nastave analize (IP), Metodika nastave **algebre** (IP), Metodika nastave geometrije (IP)
4. GEO: Metodika upoznavanja okoline (IP), Savremene metode u nastavi geografije, Razmjnost geografskih pojmova u razrednoj i predmetnoj nastavi, Terenska nastava, ekskurzije i izleti u nastavi geografije, Školska geografija u savremenom obrazovnom sistemu
5. ENG: Rano učenje engleskog jezika za predškolski uzrast, Usvajanje jezika, Novine i trendovi i nastavi engleskog jezika
6. GER: Uvod u teoriju nastave stranih jezika, Proces usvajanja njemackog kao stranog jezika
7. MAT/INE: EIZ, BIO
8. BIO: Doktologija (IP)
9. GER: Analiza nastavnih sadržaja i materijala
10. MAT: Računari u nastavi matematike
11. GEO: Savremena nastavna sredstva u nastavi geografije

Tabela 2: Prikaz okvirne distribucije predmeta psihološko-pedagoške i didaktičko-metodičke grupe na privatnim fakultetima IUS i IBU

IUS/IBU SA	INTERNATIONAL UNIVERSITY SARAJEVO (IUS)	INTERNATIONAL BURCH UNIVERSITY	
SMJER/ODSIK	ENG	ENG	ORI
Pedagoško-psihološke nauke ili druge srodne nauke	Razvojni psihologija	Introduction to Education	Introduction to Education
	Edukacijska psihologija	Comparative Education	Developmental Psychology
	Primijenjena edukacijska psihologija	Educational Psychology Education Psychology of Language Learning	Learning and Teaching Theories and Approaches Introduction to Teaching Profession
	Teorije i pristupi nastavi i učenju	Teaching Principles and Methods	
Predmetna metodika sa praksom ¹			
Specijalni metodički predmeti	Usvajanje jezika	Language Acquisition	Turkish Language Teaching to Foreigners Special Teaching Methods I
	4 ²	7 ³	Measurement and Evaluation
	1 ⁴	7 ⁵	Curriculum Development and Instruction Classroom Management Turkish Education System and School Management Instructional Technology and Material Development
Predmeti vezani za školsku praksu, nastavna sredstva i kurikulum	Testiranje i ocjenjivanje	Classroom Management Material Assessment and Development in TEFL Measurement and Assessment in Foreign Language Teaching	
	Provjera znanja u nastavi engleskog jezika	Instructional Technology and Material Design Instructional Technology in ELT Technology Assisted Language Learning	
Inkluzija	Nastavna tehnologija u obrazovanju	Community Service	
	Nastava engleskog jezika i dizajn nastavnog materijala	Educational Approaches in Entrepreneurship	

¹ ENG IUS: Uvod u metodiku nastave engleskog jezika, Metodika nastave engleskog jezika, Nastavna praksa; ENG IBU: Teaching English Language as Foreign Language: Method; Teaching Methods of Literature;
² ENG IUS: Savremeni pristupi nastave engleskog jezika, Rano učenje engleskog jezika, Cjelovito učenje i nastava engleskog jezika, Nastava engleske gramatike
³ ENG IBU: Approaches to English Language Teaching, Teaching Foreign Languages to Young Learners, Teaching Language Skills I & II, Advanced Study in English Language Teaching, Introduction to Second Language Acquisition Studies, Language Concepts for Second Language Learning and Teaching
⁴ ENG IUS: Književnost u nastavi engleskog jezika
⁵ ENG IBU: Literature and Language Teaching I, Drama Education, Teaching and Studying Novel, Teaching English for Specific Purpose, Teaching English for Proficiency Exams, Teaching English to Children, Sociolinguistics in the ESL Classroom

Tabela 3: Prikaz okvirne distribucije predmeta psihološko-pedagoške i didaktičko-metodičke grupe na Pedagoškom fakultetu, Fakultetu islamskih nauka i Katoličkom bogoslovnom fakultetu

UNISA	PEDAGOŠKI FAKULTET	FAKULTET ISLAMSKIH NAUKA	KATOLIČKI BOGOSLOVNI FAKULTET
SMJER/ODSIK	Razredna nastava	Islamska vjeronauka i religijski odgoj	
Opća pedagogija I II Školska i obiteljska pedagogija	Uvod u pedagogiju Školska pedagogija Specijalna pedagogija	Pedagogija Religijska pedagogija Školska pedagogija Socijalna pedagogija	Pedagogija
Opća psihologija Razvojna psihologija I II Edukacijska psihologija	Uvod u psihologiju Pedagoška psihologija	Opća psihologija sa psihologijom ličnosti Razvojna psihologija Pedagoška psihologija	Razvojna psihologija (IP)
Didaktika		Teorije odgoja Didaktika	Didaktika i metodika religijskog odgoja i kateheza
Komunikacijske vještine (IP)		Pedagoška komunikologija Tradicijska komunikologija	
	Sociologija odgoja i obrazovanja (IP)	Osnovi sociologije obrazovanja Filozofija moralnog odgoja	
	Predmetne metodike sa praksom^{1,2,3}		
Specijalni metodički predmeti	Savremeni didaktičko-metodički pristupi u odgoju i obrazovanju	Kurikularni koncept odgoja Školstički koncept odgoja Učenje i podučavanje u pedagoškom odgoju Savremeni problemi religijskog odgoja Kreativnost u vjerskoj nastavi	Specijalna katehetika religijski odgoj i kateheza djece - predškolska i osnovna škola Specijalna katehetika religijski odgoj i kateheza mladih – srednja škola i odrasli
Predmeti vezani za školsku praksu, nastavna sredstva i kurikulum	Razvoj i evaluacija kurikularnog	Školski menadžment	
Informatika i obrazovne tehnologije Internet u funkciji učenja i učenja na daljinu (IP)	Osnovi obrazovne tehnike i tehnologije (IP)		
Metodologija pedagoških istraživanja Metodologija istraživanja u odgoju i obrazovanju		Metodologija istraživanja u vjerskoj nastavi	
Specijalna pedagogija s metodikom rada Logopedija (IP)	Djeca sa teškoćama u ponašanju (IP)		
Interskulturalno razumijevanje, ljudska prava i mirno rješavanje konflikata (IP)			
Građansko obrazovanje s metodikom (IP)	Demokratija (ljudska prava (IP)		
Inkluzija			

¹ Metodika nastave **bjhs** jezika i književnosti, Metodika nastave matematike, Metodika nastave poznavanja prirode i društva, Metodika nastave likovne kulture, Metodika nastave muzičke kulture, Metodika nastave tjelesne kulture

² **Metodičke** vježbe iz katehetike (IP)

³ Metodika vjerske nastave, Metodika religijskog odgoja