

UNIVERZITET U SARAJEVU - FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**USKLAĐENOST NASTAVNOG PROCESA I OČEKIVANIH GENERIČKIH
KOMPETENCIJA IZ PERSPEKTIVE STUDENATA**

Završni magistarski rad

Mentorica: prof.dr. Sandra Bjelan

Kandidatkinja: Amina Mujezinović

Sarajevo, septembar, 2024.

UNIVERSITY OF SARAJEVO – FACULTY OF PHILOSOPHY

DEPARTMENT OF PEDAGOGY

**ALIGNMENT OF THE TEACHING PROCESS AND ECPECTED GENERIC
COMPETENCIES FROM THE STUDENTS' PERSPECTIVE**

The final thesis

Mentor: prof.dr. Sandra Bjelan

Student: Amina Mujezinović

Sarajevo, septembar, 2024.

SAŽETAK

Već ovoga trenutka dio smo budućnosti. Čekajući da dođe sutra biramo aktivni odnos prema stvarnosti. Uzimamo u obzir sve raspoložive kapacitete i nastojimo spremni se za ono što dolazi. Vodeći brigu o tome šta se od nas traži i šta imamo za ponuditi, kao studenti, pronalazimo svoje kompetencije u sebi, u formalnim, neformalnim i informalnim prilikama. Sve sa ciljem da budemo zapošljivi i konkurentni na tržištu rada. Generičke kompetencije dio su opšte spremnosti za suživot i rad u savremenom dobu. Usklađenost generičkih kompetencija koje od nas očekuje tržište rada sa nastavnim planom i programom, silabusima i samim nastavnim procesom omogućava nam bolju simbiozu ponude i potražnje kvalitetnog kadra. Tema kojom se bavimo specifična po tome što se bavi područjem visokoškolske nastave i tržišta rada koji se dodiruju i čija se očekivanja isprepliću. Studenti očekuju da im tržište rada ponudi dobre mogućnosti za lični napredak, društveno djelovanje, zadovoljstvo pri obavljanju radnih aktivnosti, dok tržište rada očekuje kompetentne studente spremne za dalje usavršavanje. Ovim istraživanjem ispitivala se usklađenost nastavnog procesa i očekivanih generičkih kompetencija iz perspektive studenata. Vodeći se ciljem istraživanja, kojim se želi utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama definiranim u studijskim programima iz perspektive studenata, bavili smo se analizom nastavnih planova i programa, silabusa i oglasa za posao. Korištena je deskriptivna metoda, metoda analize sadržaja i survey metoda, kao i tehnika anketiranja uz anketni upitnik kao mjerni instrument. Analizom i interpretacijom rezultata istraživanja dobili smo podatke koji vode ka zaključnim razmatranjima, smjernicama za unapređenje odgojno-obrazovne prakse i novim idejama za sljedeća istraživanja. Važnost implementacije kontinuiranog rada na usavršavanju generičkih kompetencija u polju visokoškolske nastave kroz teorijske okvire i praktičnu primjenu može da vodi studente u bolje sutra, veću konkurentnost na tržištu rada, zapošljivost i/ili svjesnost o vlastitim mogućnostima za samodobrobit i dobrobit društva.

Ključne riječi : nastava, visokoškolsko obrazovanje, generičke kompetencije, tržište rada

SUMMARY

In this moment, we are already part of the future. While waiting for tomorrow to come, we choose an active relationship with reality. We take into account all available capacities and strive to prepare for what is to come. By considering what is expected of us and what we have to offer, as students, we find our competencies within ourselves and in formal, non-formal, and informal opportunities. All with the goal of being employable and competitive in the job market. Generic competencies are part of the general readiness for coexistence and work in the modern era. The alignment of generic competencies expected by the job market with the curriculum, syllabi, and the teaching process itself enables us to better synchronize the supply and demand of quality personnel. The topic we are dealing with is specific in that it addresses the intersection of higher education and the job market, whose expectations intertwine. Students expect the job market to offer them good opportunities for personal advancement, social engagement, and satisfaction in performing work activities, while the job market expects competent students ready for further development. This research examined the alignment of the teaching process with the expected generic competencies from the students' perspective. Guided by the research goal, which aims to determine the alignment of the teaching process implementation with the expected generic competencies defined in study programs from the students' perspective, we analyzed curricula, syllabi, and job advertisements. Descriptive methods, content analysis methods, and survey methods were used, as well as the technique of surveying with a questionnaire as a measurement instrument. By analyzing and interpreting the research results, we obtained data that lead to conclusive considerations, guidelines for improving educational practice, and new ideas for future research. The importance of implementing continuous work on improving generic competencies in the field of higher education through theoretical frameworks and practical application can lead students to a better future, greater competitiveness in the job market, employability, and/or awareness of their own possibilities for self-benefit and societal benefit.

Keywords: teaching, higher education, generic competencies, job market

SADRŽAJ

SAŽETAK	3
UVOD.....	7
DEFINIRANJE KLJUČNIH POJMOVA.....	8
Nastavni proces/nastava	8
Visokoškolsko obrazovanje i nastava	8
Kompetencije	9
Generičke kompetencije.....	9
I TEORIJSKI DIO.....	10
1.1. Kompleksnost nastavnog procesa na tercijarnoj razini obrazovanja	11
1.2. Opći pristup kompetencijama i klasifikaciji generičkih kompetencija.....	15
1.3. Integracija generičkih kompetencija u visokoškolskoj nastavi.....	26
1.3.1. Motivacija za učešće u procesu visokoškolske nastave	26
1.3.2. Obrazovne potrebe studenata	27
1.3.3. Kurikulumski pristup taksonomijama i planiranju obrazovanja	28
1.3.4. Preduvjeti za implementaciju generičkih kompetencija	31
1.3.5. Pozitivna praksa implementacije generičkih kompetencija	34
1.3.6. Uloga nastavnika u promoviranju i usvajanju generičkih kompetencija kod studenata	37
II METODOLOŠKI DIO.....	40
2.1. Problem i predmet istraživanja	41
2.2. Cilj istraživanja	43
2.3. Zadaci istraživanja	43
2.4. Istraživačka pitanja	43
2.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	44
2.6. Uzorak istraživanja	45
III ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA.....	47
3.1. Usklađenost očekivanih generičkih kompetencija i nastavnog procesa iz perspektive studenata.....	47
3.2. Analiza i diskusija usklađenosti očekivanih generičkih kompetencija i konkursa za posao	59

ZAKLJUČAK	66
LITERATURA.....	69
PRILOZI.....	73
Prilog br.1. Anketni upitnik	73
Prilog br. 2 Matrica za analizu	78

UVOD

U kontekstu pedagogije i metodike spomen pojma „kompetencije“ asocijativno upućuje na pojam kompetentnog nastavnika. Općepoznato je da kvalitetan odgojno-obrazovni proces ovisi o kompetentnosti nastavnika. Početne tačke za obradu ove teme pronalazimo u idejama da je za usvajanje kompetencija potrebno kombinacijom raznovrsnih nastavnih metoda, sredstava, pomagala, ideja i sl. iskustveno naučiti šta su kompetencije, kako ih usvojiti i primijeniti u svakodnevnom životu. Kompetencije u kontekstu visokoškolske nastave nerijetko se povezuju sa tržištem rada, stoga je sljedeće polazište za istraživanje teme kojom se bavimo očekivane kompetencije na tržištu rada. Retorički, pitamo se koje kompetencije od studenata očekuje tržište rada nakon završenog procesa studiranja. Očekivanja su društveno uvjetovana i ovise o vremenu i prostoru, kontekstu i subjektima. Svakako, postoje one kompetencije koje su neophodne u svim okolnostima poput komunikacije na maternjem jeziku. U visokoškolskoj nastavi srž i raskrsnica raznolikosti kompetencija je u učionici. Tu se susreću generičke i specifične kompetencije u odnosu na područje izučavanja, odsjek i nivo obrazovanja. Stečene kompetencije bi trebale biti primjenjive uvijek, u svim situacijama tokom studija, nakon studija, u radnom okruženju i formalnom i neformalnom kontekstu. Generičke kompetencije su fokus ovog rada. One su generacijski prenosive, neophodne i važne za trenutne i buduće generacije. Planiranjem vremena, prostora i saradnje sa stručnim osobama moguće je raditi na usavršavanju generičkih kompetencija, ali prije svega ih je potrebno detektirati i osvijestiti počevši od pitanja koje kompetencije studenti posjeduju a na kojima bi trebali dodatno raditi. Cilj ovog istraživanja je utvrditi usklađenost nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama potrebnih za nesmetano funkcioniranje studenata nakon završenog studija. Rad se sastoji od poglavlja u kojem su operacionalizirani ključni pojmovi, teorijskog dijela, metodološkog dijela, analize i interpretacije dobivenih rezultata istraživanja i diskusije.. Na posljednjim stranicama nalazi se popis korištene literature, zaključak kojim se sumiraju zaključna razmatranja cjelokupnog rada i preporuke za unapređenje odgojno-obrazovne prakse. Smatramo da je važno baviti se istraživanjem teme koja je odabrana iz razloga što nam dobiveni podaci mogu ukazati na putanje kojima trebamo koračati ka budućnosti i ka kompetentnim studentima koji su zapošljivi i spremni na borbu sa životnim izazovima.

DEFINIRANJE KLJUČNIH POJMOVA

Nastavni proces/nastava

Nastavni proces je proces koji ima svoj tok, svoje kretanje, trajanje, svoju uzročnu posljedičnu povezanost (Albert, 2016). To je složen i cikličan proces u kojemu kroz didaktički trokut djeluju nastavnik student i sadržaj. Ukoliko izostavimo bilo koji element didaktičkog trokuta bivamo svjesni nemogućnosti realizacije nastavnog procesa. U savremenom dobu nastava se promijenila u odnosu na prethodne decenije te od nastavnika iziskuje da se prilagođava savremenim koncepcijama učenja i poučavanja. Najjednostavnije definirano, „nastava je dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učenika i nastavnika. Oni se pripremaju i planiraju zajedničke aktivnosti, zatim aktivno sudjeluju u ostvarivanju planiranih aktivnosti te na kraju zajednički procjenjuju kvalitetu tih aktivnosti i krajnjih ishoda (postignuća) (Matijević i Radovanović, 2011)“.

Visokoškolsko obrazovanje i nastava

Visoko obrazovanje ima za jedan od svojih ciljeva poticanje zalaganja u zajednici i obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana. Univerzitetsko obrazovanje ili obrazovanje nakon srednje škole, visokoškolska nastava, kako je mnogi nazivaju, ima niz značenja u odnosu na znanstvenika koji ju definira. Harvey (2004) smatra da visokoškolsko obrazovanje također znači (više ili tercijarno obrazovanje) obvezno obrazovanje koje se pruža putem specijalizirane institucije. Konkretno, riječ "Univerzitet" izvedena je iz latinskog izraza: Universitas Magistrorum et Scholarium, što otprilike znači "zajednica nastavnika i znanstvenika" ili Unija znanstvenika. U Ugandi se izraz visoko obrazovanje ili visokoškolska nastava koristi naizmjenično s izrazom tercijarno obrazovanje kako bi se označila napredna razina obrazovanja koja se nudi izvan punih tečajeva srednjeg obrazovanja (Peter, i sur. 2014)

Kompetencije

Kompetencija (lat. *competere*) označava nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost: područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva (Klarić i sur.,2014). Od nastavnika se oduvijek očekivalo da svojim primjerom (radom, zalaganjem, ponašanjem) bude primjer, ne smo učenicima, već i cijelom društvu. Kompetencija (lat. *competere*) označava nadležnost, djelokrug, ovlaštenje neke ustanove ili osobe, mjerodavnost: područje u kojem neka osoba posjeduje znanja, iskustva (Klarić i sur.,2014). Profesionalna znanja i vještine koje studenti stječu tijekom visokoškolskog obrazovanja svakako su važna, kako za njih osobno, tako i za razvoj društva, ali mnogi upozoravaju, ne i dovoljna. Od njih se još zahtijeva (barem bi trebalo) i određeni sklop vrijednosti, motivacija te predanost zajednici i unapređenju uvjeta života (Jacoby, 2009.). Pojmovi kompetentnosti (eng. *competence*) i kompetencija (eng. *competency*) nisu sinonimi. Kompetencije se odnose na znanja, vještine i ponašanja koja ima uspješan pojedinac i te se vještine mogu i rangirati dok kompetentnost predstavlja okvir unutar kojeg pojedinci ostvaruju mjerljive ciljeve unutar organizacija, timova odnosno radnog kolektiva. Specifičnije, obuhvaća mjerljive i specifične zadaće koje pojedinci imaju u okviru radnog kolektiva i koje je potrebno ostvariti (Teodorescu, 2006, prema Rogić, 2016). „Kompetencija se ne može poistovjetiti ni s terminom sposobnosti (eng. *ability*) budući da je kao što je već navedeno kompetencija razvojne prirode. Tako npr. osoba koja ne zna voziti bicikl nije nesposobna za to već nema razvijenu kompetenciju za vožnju bicikla“ (Suzić, 2014 prema Rogić, 2016:28).

Generičke kompetencije

„Pojam generičkih kompetencija obuhvaća širok skup ključnih kompetencija za koje je poznato da su od odlučujuće važnosti za uspjeh u školi, daljnje obrazovanje i tržište rada. U generičke kompetencije su, među ostalima, uključene: sposobnost kritičkog mišljenja, preuzimanje inicijative, uporaba digitalnih alata, rješavanje problema i suradnički rad“ (Europska Unija, 2020:2). Osim prethodno navedenih kompetencija, kroz visokoškolsko obrazovanje moguće je kod studenata razvijati različite generičke kompetencije što u savremenom svijetu postaje primarni zadatak kurikulumske politike. O tome govori Račić (2013:86) kada objašnjava da „obrazovanje za određene modele kompetencija, postaje glavni zadatak kurikulumske politike na svim razinama obrazovanja. Generičke kompetencije podrazumijevaju sposobnost organiziranja, planiranja, vođenja i upravljanja složenim projektima, timski rad i informatičke vještine“.

I TEORIJSKI DIO

1.1. Kompleksnost nastavnog procesa na tercijarnoj razini obrazovanja

Nastava je interakcijsko događanje u kojem učenici pod vodstvom profesionalno osposobljenih nastavnika/profesora planski, u za to stvorenim ustanovama (školama/fakultetima), usvajaju i dalje razvijaju odabrane kulturne sadržaje sa svrhom što boljeg socijaliziranja, kvalificiranja i personaliziranja (Pranjić, 2005). Nastava je strukturirani i organizirani proces podijeljen na razine. Nastavni proces na tercijarnoj razini obrazovanja je cikličan proces. Planiranje je jedna od faza za koju ne možemo reći da je početna jer je ujedno i početna i završna faza nastavnog procesa. Da bismo isplanirani narednu fazu potrebno je da se vratimo na prethodnu, te na osnovu povratnih informacija i ideja kreiramo nešto novo, inovativno i korisno. Planiranje je od velike važnosti kada želimo intencionalno poticati i vježbati određene vještine ili unaprijediti unaprijed zadane generičke kompetencije.

Intencionalno odgojno-obrazovno djelovanje je uslovljeno planiranjem i kreiranjem više planova koji nam osiguravaju kvalitetan rad sa studentima. Planiranje je kompleksno i nastavnik da bi organizirao i realizirao nastavu treba biti kompetentan za njeno planiranje. U nastavnom kontekstu, planiranje poučavanja i učenja sigurno je jedan od najkompleksnijih segmenata nastavnikovog rada i u suštini, obuhvatajući sve aspekte nastavnog procesa, predstavlja vitalan dio poučavanja i učenja u tom smislu. Uz sve što je istaknuto, veoma je važno ponoviti da planiranje poučavanja i učenja predstavljaju cikličan proces. Ovako shvaćen proces planiranja poučavanja i učenja u nastavnom kontekstu, sasvim razumljivo, od nastavnika zahtijeva visok nivo znanja, različite vještine, ali i iskustvo. Konkretno, od nastavnika zahtijeva stalnu refleksiju, promišljanje, praćenje i propitivanje, uključuje kontinuirano, sistemsko posmatranje i praćenje, strategije formativnog procjenjivanja, kako bi se postavljeni ciljevi, zadaci, ishodi učenja, metode, sadržaji i dinamika rada prilagodili razvoju i učenju svakog studenta (Balagija i sur., 2016). Nastavni proces je složen i cikličan proces u kojemu kroz didaktički trokut djeluju nastavnik student i sadržaj.

Ukoliko izostavimo bilo koji element didaktičkog trokuta bivamo svjesni nemogućnosti realizacije nastavnog procesa. Nastavnik je većinski nosilac odgovornosti, a u okvirima visokoškolske nastave dio odgovornosti nosi i student. Ipak, na nastavniku je veća količina tereta, zahtjeva i zadaća.

On je taj koji treba biti model studentima i pokazati im kako trebaju biti aktivni sudionici nastave i svim svojim kapacitetima živjeti promjenu, raditi na sebi, svojim kompetencijama i zavoljeti profesiju kojom se bavimo. Dević (2017) kaže da je nastavnik osoba koja vodi i odgaja studenta i u odnosu koji se ostvaruje između studenta i nastavnika, odgovornost je na nastavniku jer on kao odrasla osoba može uticati na to kakvu će sliku student steći o sebi i kakve će odnose uspjeti uspostaviti s drugim ljudima.

“Nastavnik je profesionalna osoba koja planira i izvodi nastavu. Oni se osposobljavaju na nastavničkim fakultetima na kojima se organizira nastava unutar nastavničkih smjerova. Nastavnicima mogu postati i osobe koje su završile nenastavničke fakultete, ali su pohađale dopunsko pedagoško i psihološko obrazovanje. Razlikujemo učitelja (za rad u osnovnoj školi) sa završenom visokom školom ili fakultetom, i nastavnika (za rad u srednjoj školi) za koji je obavezna fakultetska naobrazba. Za kompetentno obavljanje nastavne profesije nastavnici i učitelji se doživotno obrazuju i osposobljavaju, te ispunjavanjem određenih kriterija napreduju u zvanja mentor i savjetnik (Hrvatska enciklopedija, 2021)”. Prethodno navedena definicija upravo nam govori o tome da se od nastavnika traži da bude kompetentan i da se kontinuirano stručno usavršava kako bi što je moguće bolje živio nastavničku ulogu i branio dignitet nastavničke profesije.

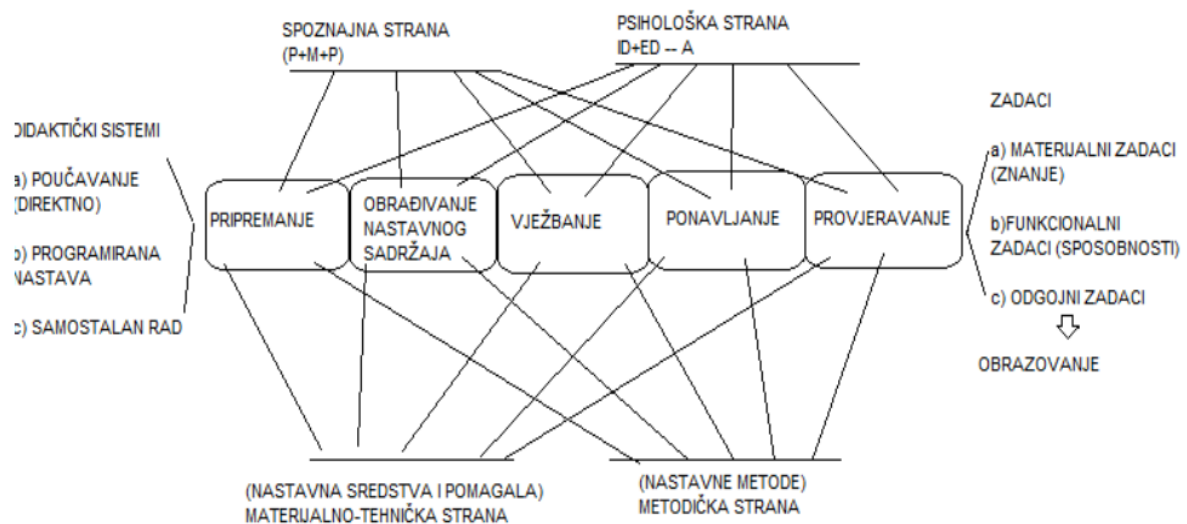
Najvažnije je uspostaviti zdrav i stabilan odnos student-nastavnik. Nastavnik je ujedno i odgajatelj koji usmjerava svoje studente na lijepo ponašanje, aktivni odnos sa sadržajima, daje primjere iz stvarnosti i primjenjuje ih u nastavnom procesu vodeći se različitim ciljevima poučavanja i težnji ka ostvarenju zadanih ishoda učenja oko kojih se okreće nastavni proces. Nastavni proces je proces koji ima svoj tok, svoje kretanje, trajanje, svoju uzročno posljedičnu povezanost (Albert, 2016). To je cikličan proces što znači da se nikada ne zaustavlja, ne jenjava.

Etape nastavnog procesa nemaju svoj redni broj jer je evaluacija, u suštini, priprema za pripremu, planiranje, realizaciju i novu evaluaciju, a moguće je reći i da je svaka druga etapa priprema za onu koja bi mogla uslijediti nakon nje. ***Nastavni proces je magični prostor u kojem se isprepliću znanja i umijeća nastavnika, saradnika, studenata i svih sadržaja oko kojih su se subjekti nastavnog procesa okupili na kojem zajedno rade sa ciljem da duhovno, moralno, kognitivno, socijalno, etički i na mnoge druge načine narastu.***

„Nastava je dinamičan proces koji podrazumijeva zajednički rad učenika/studenata i nastavnika.“ (Matijević i Radovanović, 2011:29) o kojoj je moguće mnogo pisati. U nastavi su jasno vidljive kompetencije koje nastavnik manifestira i koje kroz nastavni proces nastoji približiti studentima tako da ih i oni mogu razumjeti, istražiti, usvojiti i kasnije primijeniti u svakodnevnom životu.

Vodeći računa o svim etapama nastavnog procesa i samoj kompleksnosti u kojem treba da se intencionalno uvrste očekivane generičke kompetencije koje želimo poticati u nastavnom procesu na visokoškolskom nivou, fokusiramo se najprije na složenost nastavnog procesa.

Svaka etapa je podjednako važna i bez nje nastavni proces ne bi postojao što je moguće jasnije objasniti na sljedećem primjeru: Zamislimo mehanizam (npr. sata) u kojem je, da bi dobro funkcionirao, važan svaki zupčanik/ segment, bez obzira na njegovu veličinu. Svaki za sebe mora bespriječno funkcionirati i biti povezan sa drugim segmentima jer, ukoliko bilo koji segment zakaže, mehanizam se kvvari - ne daje očekivane ishode: sat radi, ali kasni ili brza (Balagija, 2016). Dakle, da bi nastavni proces bio uspješan sve etape nastavnog procesa moraju biti međusobno usklađene, a na koji način ih je moguće horizontalno povezati vidljivo je na ilustraciji br. 1



Ilustracija br.1. Podjela etapa nastave prema Poljaku (Albert, 2016)

Usklađenost je neophodno njegovati u svim etapama nastavnog procesa, a onda i u svim situacijama koje su (ne)intencionalne a nude mogućnost za poticanje i rad na generičkim i svim drugim kompetencijama koje studentu mogu pomoći da se spretnije snalazi u životu nakon okončanja studijskog programa. Postoji veliki broj kompetencija i njihovih klasifikacija prema više kriterija i vremenskih okvira. U nastavku ćemo ponuditi objašnjenje pojma „kompetencije“ i sintagme „generičke kompetencije“ sa ciljem da temu kojom se bavimo dodatno operacionaliziramo nakon što objasnimo klasifikaciju kompetencija. Kompleksnost klasifikacije kompetencija ovisi o velikom broju faktora. Jedan od njih je **višedimenzionalnost**.

Kompetencije obično nisu jednodimenzionalne. One mogu obuhvatati različite aspekte, uključujući tehničke vještine, interpersonalne vještine, liderstvo, etičke vrijednosti i mnoge druge. Proučavanje i klasifikacija svih ovih aspekata čini proces klasifikacije kompleksnim. Kompetencije mogu biti specifične za određeni kontekst ili industriju. Ono što čini kompetentnu osobu u jednom području možda nije relevantno ili nužno u drugom. Stoga, klasifikacija kompetencija zahtijeva uzimanje u obzir konteksta u kojem se primjenjuju.

Također, kompetencije se mogu mijenjati tokom vremena uslijed tehnoloških inovacija, društvenih promjena ili drugih faktora. Klasifikacija mora biti dovoljno fleksibilna da odrazi ove promjene i evoluciju potreba na tržištu rada. Kompetencije su također podložne fleksibilnosti individualnih razlika, te jedna kompetencija može imati nekoliko oblika u odnosu na čovjeka koji ju ima. Ljudi imaju različite talente, iskustva i stilove učenja. Klasifikacija kompetencija mora biti sposobna uzeti u obzir ove individualne razlike i prilagoditi se različitim osobnostima i pristupima. Za temu kojom se bavimo važan je opći pristup kompetencijama i klasifikaciji samih generičkih kompetencija.

1.2. Opći pristup kompetencijama i klasifikaciji generičkih kompetencija

Polazeći od definicije kompetencija koja kaže da kompetencije predstavljaju primjere ponašanja i karakteristika koje želimo da vidimo kod zaposlenih uzimajući u obzir sve njihove sposobnosti i sve ono što mogu da ponude u svom kolektivu (Whiddett i Hollyforde-u, 2007) dolazimo do podatka koji kaže da su kompetencije vidljive u različitim kontekstima kroz zadatke koji se stavljaju pred zaposlenoga. Kompetencije se stiču kroz životne, formalne i informalne odgojno-obrazovne situacije. To bi značilo da se za radni vijek ne pripremamo samo tokom perioda studiranja, nego i od vrtićkih dana gdje se na prethodne kompetencije naslanjaju složenije i uže uz profesiju vezane kompetencije.

Kompetencije se tiču naših sposobnosti. One predstavljaju osnovnu jedinicu u razvoju ljudskih resursa i jezik sporazumijevanja u organizaciji u dijelu koji se odnosi na učinak, efikasnost, efektivnost. Kompetencije se definiraju (Europska komisija, 2018) kao kombinacija znanja, vještina i stavova, pri čemu:

- a) znanje se sastoji od već postojećih činjenica i podataka, koncepata, ideja i teorija koje podupiru razumijevanje određenog područja ili teme;
- b) vještine se definiraju kao sposobnost i mogućnost provođenja procesa i korištenja postojećim znanjem za postizanje rezultata;
- c) stavovi opisuju spremnost na djelovanje ili reagiranje na ideje, osobe ili situacije te povezani način razmišljanja.

Ključne kompetencije su one koje svi pojedinci trebaju za osobno ispunjenje i razvoj, zapošljivost, socijalnu uključenost i aktivno građanstvo. Razvijaju se u okviru cjeloživotnog učenja, od ranog djetinjstva do odrasle dobi, te kroz formalno i neformalno obrazovanje i informalno učenje.

Osnovno svojstvo kompetencije je primjena znanja, vještina i stavova prema poslu u realnom radnom okruženju na osnovu standarda zanimanja ili standarda učinka što predstavlja osnovu za proces certifikacije kompetencija i sticanje tzv. kvalifikacija zasnovanih na radnom iskustvu (eng. Work based qualifications). Dakle, postoje tri aspekta kompetencija koje uzimamo u obzir: kognitivni (znanje), funkcionalni (vještine) i socijalni (ponašanje).

Boyatzis (1982) je grupirao 21 kompetenciju u 5 područja: upravljanje ciljevima i akcijama, ljudski resursi, vodstvo, usmjeravanje podređenih i usmjerenost na druge. Specifično je za ovaj pristup da za svaku kompetenciju Boyatzis daje ponašajne karakteristike koje pokazuju prisustvo/odsustvo određene kompetencije.

Također, definira i tri razine koje imaju uticaj na način korištenja kompetencije u okviru svog posla. To su: *motiv i osobina ličnosti, slika o sebi i socijalna uloga, te vještina*. Tako onaj pojedinac koji stavlja naglasak na učinkovitost u području ciljeva smatra za sebe da je učinkovit te ima potrebu za postignućem. Da bi ostvario svoj cilj, koristit će metode postavljanja ciljeva i planiranja. Uz pomoć ovog modela, moguće je predvidjeti kako će se neko ponašati u nekoj situaciji, te zašto se ponaša na određeni način.

Suvremeniji ponašajni model kompetencije predstavili su Robertson, Callinan i Bartram (2002; prema: Štimac, 2006) u kojem navode kako su četiri faktora bitna za uspješno obavljanje posla: *kompetencijski potencijal, kompetencije, kontekst, te rezultat i ishodi*. Kompetencije definiraju kao poželjna ponašanja, odnosno ponašanja koja vode ka nekom cilju. Kompetencijski potencijal obuhvata osobine pojedinca i postignuća, gdje se osobine odnose na sklonost osobe da se ponaša na određeni način, a koji nije moguće uvijek objektivno opažati s obzirom da to ovisi o kontekstu. Situacijski faktori mogu djelovati olakšavajuće ili otežavajuće na postignuća pojedinca. Zbog toga ista osoba u jednom području djeluje kompetentno dok u drugom ne postiže rezultate. Izvedeno iz prethodno napisanoga, rezultat i ishodi predstavljaju krajnji cilj koji usmjerava pojedince da razvijaju kompetencije kako bi učinkovito obavili zahtjeve na radnom mjestu. U posljednje vrijeme, kompetencija predstavlja vodeći pojam u obrazovnoj politici unutar demokratskih i tržišno vodećih država (Papenkort, 2014).

Kompetencije su u savremenom dobu ključni faktori za zaposlenje i zapošljivost, kao i funkcioniranje u savremenom svijetu. Nekompetentnu osobu, nakon završenog studija, poslodavci ne žele zaposliti jer svaki traga za zaposlenicima koji mogu kvalitetno doprinosti zajednici u kojoj funkcionišu. Posebno izdvajamo kompetencije koje je kroz kvalitetan nastavni proces potrebno poticati kod studenata. Primarno izdvajamo *obrazovne kompetencije* koje su veoma važne za nastavni proces. Obrazovne kompetencije predstavljaju skup vještina, znanja i sposobnosti koje pojedinac stiče tokom svog obrazovanja i koje mu omogućavaju uspješno učenje, razumijevanje, primjenu i kritičko razmišljanje. Ove kompetencije su ključne za lični i profesionalni razvoj svake osobe i igraju važnu ulogu u njihovom uspjehu u školi, na fakultetu, na radnom mjestu i u životu generalno.

Postoje različite vrste obrazovnih kompetencija, a neki od najvažnijih tipova uključuju:

Klasične akademske kompetencije: To uključuje vještine čitanja, pisanja, matematike, naučnog razmišljanja i razumijevanja društvenih nauka. Ove kompetencije su osnovne za uspješno obrazovanje na svim nivoima.

Digitalne kompetencije: Sposobnost upotrebe informacionih tehnologija, internet resursa i razumijevanje digitalne pismenosti.

Kritičko razmišljanje: Vještina analiziranja informacija, postavljanja pitanja i donošenja informisanih zaključaka. To uključuje sposobnost razumijevanja različitih perspektiva i kritičko procjenjivanje informacija.

Komunikacijske vještine: Sposobnost jasnog izražavanja misli, kako usmeno tako i pismeno, i efikasno komuniciranje s drugima.

Socijalne i emocionalne kompetencije: Razvijanje vještina za razumijevanje i upravljanje sopstvenim emocijama, kao i vještine za uspješnu komunikaciju i saradnju s drugima.

Kreativnost: Sposobnost generisanja novih ideja, rješavanje problema na inovativne načine i razvoj kreativnih vještina.

Samoregulacija: Vještina postavljanja ciljeva, planiranja, organizacije i upravljanja vremenom kako bi se postigli ciljevi učenja.

Interkulturalne kompetencije: Razumijevanje različitih kultura, vrijednosti i perspektiva, kao i sposobnost komunikacije i saradnje s ljudima različitog kulturnog porekla.

Preduzetničke vještine: Razvijanje sposobnosti za prepoznavanje prilika, donošenje odluka, preuzimanje rizika i stvaranje vrijednosti (prema Alton, i sur. 2015).

Ove kompetencije se razvijaju tokom cijelog života, a obrazovanje igra ključnu ulogu u njihovom razvoju. Obrazovne institucije, kao i roditelji i pojedinci, trebaju aktivno raditi na razvoju ovih kompetencija kako bi pojedinci bili spremni za izazove u savremenom društvu i tržištu rada. Od sustava obrazovanja se očekuje doprinos u izgradnji kompetencija svojih studenata (Palekčić, 2014) što nas dalje vodi ka približavanju termina obrazovne kompetencije učenicima kako bi se kod njih poboljšala primjena usvojenog znanja te razvilo kritičko promišljanje (Vidulin-Orbanić, 2007).

Kritičko promišljanje o svim sadržajima sa kojima se studenti susreću, sa životnim situacijama u obitelji, na poslu, fakultetu ili ulici doprinosi formiranju jasnije slike o svijetu u kojem žive. Kritički pristup je od velike važnosti u bilo kojoj oblasti života, posebno ako govorimo o nerelevantnim informacijama. Također, studenti se susreću sa sve većim brojem informacija i u tom smislu bitno je da na adekvatan način koriste dostupne informacije (pronazak potrebnih informacija, kritičko promišljanje, evaluacija informacija i njihovo korištenje na etičan način) i na taj način razvijaju kompetenciju koja je sastavni dio cjeloživotnog učenja. U tom smislu Europska komisija (2018) objašnjava Europski referentni okvir i naglašava da je zbog dvojake uloge obrazovanja (socijalne i ekonomske) bitno da ono omogućí svojim studentima usvajanje ključnih kompetencija kako bi se mogli uspješno prilagoditi brojnim dinamičnim promjenama u svijetu. Ovaj okvir definira kompetencije kao kombinaciju znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu te izdvaja osam ključnih kompetencija koje bi pojedinac trebao usvojiti za aktivan građanski život, društvenu integraciju, zapošljavanje te osobni razvoj (Gačić, 2010): komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija uz bazične kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, društvene i građanske kompetencije, poduzetništvo i kulturološka senzibilizacija. Ove se kompetencije međusobno preklapaju i isprepliću te ih povezuje nekoliko pojmova koji imaju ulogu u svim kompetencijama. To su: kreativnost, inicijativa, rješavanje problema, kritičko mišljenje, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osjećajima (Europska komisija, 2018). Savremeni pristupi definiranja i razvoja profesija temelje se na određivanju općih i specifičnih kompetencija potrebnih za uspješan rad u praksi (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Svaka osoba koja se prepoznaje kao stručnjak u svojoj oblasti treba da ima opće i specifične kompetencije kako bi bila uspješna u svom profesionalnom pristupu radu i živjela poziv za koji se i formalno obrazovala kroz studij.

Banks (2007) navodi kako se socijalne profesije svakodnevno suočavaju s brojnim izazovima, a među kojima je i pad povjerenja društva u profesionalne kompetencije i etiku stručnjaka. Sukladno tome, u obrazovnim strukturama sve više se stavlja naglasak na definiranje ishoda učenja za pojedine predmete, te kompetencija koje budući stručnjak treba imati po završetku studiranja (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Postoji mnogo podjela kompetencija, a temeljitu podjelu možemo pronaći u Dablinskim deskriptorima.

Vlahović Štetić i Kamenov, (2016) kažu da se kompetencije mogu podijeliti na *generičke ili opće (prenosive u različita područja djelovanja) i područno specifične/profesionalne (svojstvene određenoj disciplini ili struci)*. To bi značilo da se generičke kompetencije mogu primijeniti u različitim područjima, u različitom vremenu i mjestu, dok se profesionalne kompetencije odnose na konkretno uže polje. Dakle, jedan pedagog, profesionalac, bi, za svrsishodno djelovanje u savremenom odgojno-obrazovnom procesu, trebao posjedovati i generičke/opće i specifične/profesionalne kompetencije. U ovom radu, u fokusu su generičke kompetencije. Vlahović Štetić i Kamenov (2016) navode operacionalizaciju generičkih kompetencija i dijele ih na instrumentalne, interpersonalne i sistemske što je prikazano u tabeli br.1.

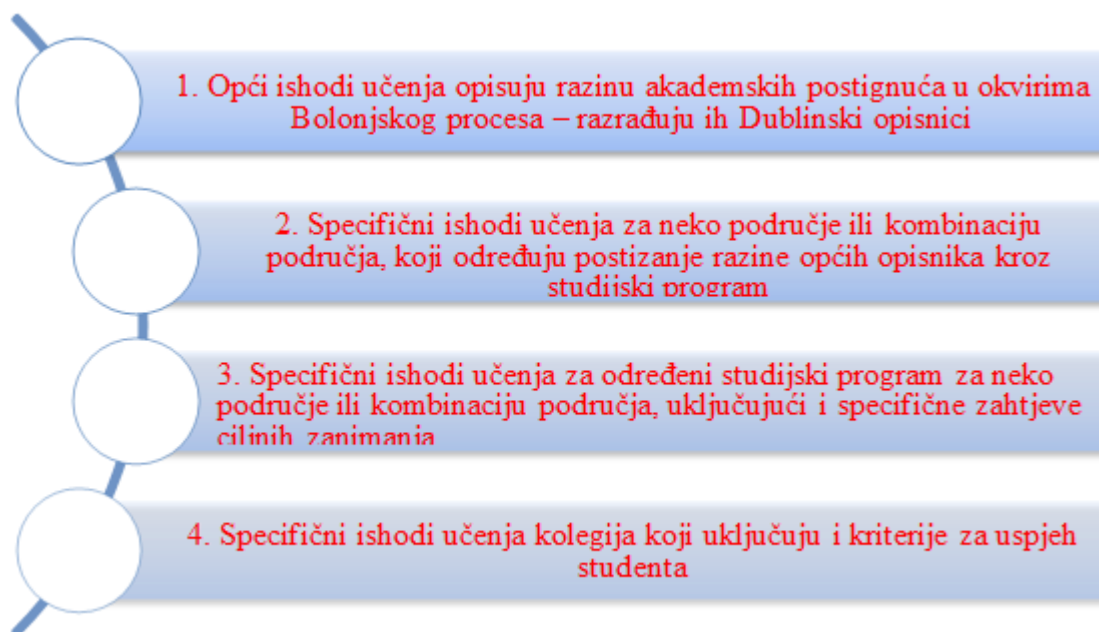
Vrste generičkih kompetencija	Instrumentalne	Interpersonalne	Sistematske
	spособnost analize i sinteze	spособnost kritike i samokritike	spособnost primjene znanja u praksi
	spособnost planiranja i upravljanja vremenom	spособnost timskog rada	istraživačke vještine
	usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku	interpersonalne vještine	spособnost učenja
	znanje drugog jezika	spособnost rada u interdisciplinarnom timu	spособnost prilagodbe novim situacijama
	elementarne vještine rada na računalu	spособnost komunikacije s osobama koje nisu sustručnjaci	spособnost stvaranja novih ideja (kreativnost)
	vještine upravljanja informacijama (spособnost prikupljanja i analize informacija iz različitih izvora)	uvažavanje raznolikosti i multikulturalnosti	spособnost rukovođenja
	spособnost rješavanja problema	spособnost rada u međunarodnom kontekstu etičnost	
	spособnost donošenja odluka		

Tabela br.1. Podjela generičkih kompetencija Vlahović Štetić i Kamenov (2016)

Autori Vlahović Štetić i Kamenov (2016) su analizom prethodno navedenih vrsta generičkih kompetencija, kreirali listu generičkih kompetencija neophodnih za funkcioniranje u savremenom odgojno-obrazovnom sistemu. Generičke kompetencije koje navode Vlahović Štetić i Kamenov (2016) su : *matematička pismenost, informatička pismenost, korištenje stranih jezika u pismu i govoru, pismeno izražavanje, komunikacijske i interpersonalne vještine, kritičko mišljenje, rješavanje problema, postavljanje i izvršavanje planova, učinkovito korištenje vremena, vještine prilagođavanja inicijativa i samostalnost u radu, vještine rukovođenja i upravljanja vještine pregovaranja, rad pod pritiskom, rad u timu, poduzetničke vještine, dobro poznavanje opće kulture, razumijevanje i interpretacija kulturnih simbola i značenja.*

Autori Colomo-Palacios i sur. (2010) su također kreirali listu generičkih kompetencija. Generičke kompetencije koje su oni izdvojili su : *Kapacitet za analizu i sintezu, organizacija i planiranje, usmena i pismena komunikacija na maternjem jeziku, rješavanje problema, donošenje odluka, kritičko mišljenje, timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnom timu, upravljanje informacijama, sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu, etičnost/etička posvećenost, osjetljivost na životnu sredinu, adaptacija/fleksibilnost, kreativnost, liderstvo, razumijevanje drugih kultura i običaja, sposobnost rada na autonoman način, inicijativa i poduzetnost.*

Generičke kompetencije su posebno područje koje se želi istražiti u visokoškolskom kontekstu. Divjak i Kukec (2007) kažu da je Berlinska ministarska konferencija 2003. održana u Pragu donijela tri prioriteta Bolonjskog procesa za sljedeće razdoblje. Prvi je bio osiguranje kvalitete, slijedi implementacija usporedivih ciklusa u visokom obrazovanju, te prepoznavanje stupnjeva i diploma. U okviru prvog prioriteta jasno su označeni ishodi učenja kao važan instrument sustava kvalitete u visokom obrazovanju. Kao rezultat toga već sljedeće godine objavljeni su Dublinski opisnici čija je osnovna namjena bila osiguranje usporedivosti razina i podizanje razine kvalitete. Na Londonskoj ministarskoj konferenciji održanoj 2007 posebno se naglašava briga o zapošljivosti studenata i u kontekstu toga se potiče institucije visokog obrazovanja da prodube partnerstvo s gospodarstvenicima i poslodavcima te da se nastavni planovi i programi jasno opisuju u terminima ishoda učenja. Za visokoškolski kontekst važni su ishodi učenja kao reprezentanti implementacije generičkih kompetencija u nastavnom procesu. Stoga, važno je reći da postoji hijerarhija ishoda učenja.



Shema br. 1 Hijerarhija ishoda učenja

Dakle tijekom usuglašavanja stavova o usporedivosti akademskih stupnjeva u Bolonjskom procesu, doneseni su Dublinski deskriptori pomažu u opisivanju ishoda učenja pojedinih visokoškolskih nivoa u Europi. U tabeli br.2. (Divjak i Kukec, 2007) moguće je vidjeti sažeti prikaz Dublinskih deskriptora kojima se objašnjava da je neophodno u toku izrade studijskog programa voditi računa o studijskim nivoima i o razlikama među njima. Primjerice, prvostupnik treba biti sposoban raditi u timu, ali nije vjerovatno da će on taj tim voditi sa stručne ili menadžerske pozicije. Prema tome, treba raditi na razvijanju sposobnosti rada u grupi, ali ga u planu i programu ne treba opterećivati kompleksnim znanjima iz npr. projektnog menadžmenta.

Specifični ishodi učenja za neko područje ili kombinaciju područja, koji određuju postizanje nivoa općih deskriptora kroz studijski program mogu se dogovoriti na regionalnoj, državnoj ili međunarodnoj razini. Kada se konstruiraju ishodi učenja predmeta oni moraju biti u direktnoj ili indirektnoj vezi s ishodima učenja programa. Tako ishodi učenja matematike mogu doprinostiti ishodima učenja programa direktno, ali je na fakultetima gdje matematika nije predmet studiranja, situacija obično takva da ishodi učenja matematike služe razvoju ulaznih kompetencija nekih predmeta struke koji upotrebljavaju matematičke modele. Integracija generičkih kompetencija počinje određivanjem nivoa odgojno-obrazovnog sistema. Veoma je važno naglasiti stepen jer se ishodi, ali i same kompetencije, bilo generičke ili specifične prilagođavaju kontekstu.

	Prvostupnik – BSc	Magistar - MSc/MA	Doktor - PhD
<i>Znanje i razumijevanje</i>	Demonstriraju znanje i razumijevanje u području studiranja koje se dograđuje na srednjoškolsko obrazovanje i koje je poduprto znanjem iz naprednih udžbenika i uključuje neke aspekte modernih znanja u području studiranja.	Demonstriraju znanje i razumijevanje, koje počiva na prvom stupnju, ali ga i proširuje i/ili produbljuje, te tako predstavlja temelj ili mogućnost originalnog razvoja i/ili primjene ideja , koje su često unutar područja istraživanja studija.	Demonstriraju kreaciju i interpretaciju novih znanja kroz originalno istraživanje i publiciranje rezultata vlastitih istraživanja, sustavno razumijevanje biti znanstvenog i/ili primijenjenog znanstvenog područja istraživanja u kojem rade.

<i>Primjena znanja i razumijevanja</i>	Mogu primijeniti znanje i razumijevanje na način karakterističan za pojedinu struku i imaju kompetencije koje im omogućuju rješavanje problema u području studiranja	Mogu znanje i razumijevanje, kao i sposobnost rješavanja problema, primijeniti u novim ili nepoznatim situacijama u širem (ili interdisciplinarnom) kontekstu, koji je povezan s područjem studiranja.	Mogu znanje i istraživanje primijeniti za izradu koncepata, izradu i implementaciju projekata, koji će generirati nova znanja, primjene i razumijevanje i tako doprinijeti korpusu znanja koji se verificira kroz publiciranje u nacionalno i/ili međunarodno priznatim publikacijama.
<i>Donošenje zaključaka i sudova (odluka)</i>	Imaju vještine potrebne za prikupljanje i interpretaciju relevantnih podataka (obično u području studiranja) i stvaranje zaključaka koji uključuju relevantne društvene, znanstvene i etičke teme.	Imaju sposobnost integriranja znanja i upravljanja kompleksnošću , formuliranja sudova na temelju nepotpunih ili ograničenih informacija, koji uključuju društvene i etičke odgovornosti povezane sa primjenom njihovog znanja i ocjena.	Imaju sposobnost kritičke analize, evaluacije i sinteze novih i kompleksnih ideja , stvaranja sudova o kompleksnim temama koje uključuju relevantnu društvenu, znanstvenu i etičku odgovornost.
<i>Prezentacije</i>	Mogu prezentirati informacije, ideje, probleme i njihova rješenja stručnoj i općoj publici.	Mogu prezentirati svoje zaključke , kao i znanje i argumente koji ih podupiru stručnoj i općoj publici na jasan i nedvosmislen način.	Mogu prezentirati svoje zaključke i rezultate originalnog istraživanja , stručnoj i općoj publici na jasan i efektivan način.
<i>Vještine učenja</i>	Razvili su vještine učenja potrebne za cjeloživotno učenje , ali i nastavak studiranja na diplomskom studiju.	Razvili su vještine učenja potrebne za cjeloživotno učenje (formalno ali i samostalno).	Razvili kvalitete i generičke vještine potrebne za zapošljavanje i samozapošljavanje, te kontinuirano napredovanje u teoretskom i/ili primijenjenom istraživanju i razvoju novih tehnika, ideja i pristupa.

Tabela br.2. Dublinski deskriptori (Divjak i Kuček, 2007:9)

Dublinski deskriptori¹, najjednostavnije rečeno, predstavljaju ishode učenja za tri ciklusa (stepena) sveučilišnog obrazovanja – prvostupnik (baccalaureus, prvi sveučilišni ciklus) – drugostupnik (magistar, drugi sveučilišni ciklus) – trećestupnik (doktor znanosti, treći sveučilišni ciklus). Definirani su generički (općenito) na razini stupnja obrazovanja, a ne za pojedinu disciplinu i područje studija i razrađeni su u pet dimenzija (Čižmešija, 2008). U nastavku će tabelarno biti prikazani Dublinski deskriptori u odnosu na pet razina za svaki stupanj visokoškolskog obrazovanja.

PRVOSTUPNIK (BACHELOR)
ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
Može primijeniti svoje znanje i razumijevanje na način svojstven odgovarajućoj struci ili poslu i ima kompetencije koje omogućuju utemeljenu argumentaciju i rješavanje problema iz područja studija
PRIMJENA ZNANJA I RAZUMIJEVANJA
Može primijeniti svoje znanje i razumijevanje na način svojstven odgovarajućoj struci ili poslu, i ima kompetencije koje omogućuju utemeljenu argumentaciju i rješavanje problema iz područja studija
ZAKLJUČIVANJE I RASUĐIVANJE
Sposoban je prikupiti i interpretirati relevantne podatke (obično iz područja studija) potrebne za donošenje zaključaka vezanih uz relevantna društvena, znanstvena ili etička pitanja
KOMUNIKACIJA
Može komunicirati informacije, ideje, probleme i rješenja i stručnjacima i laicima
VJEŠTINE UČENJA
Razvio je vještine učenja nužne za nastavak studija na višoj razini

Tabela br.3. Dublinski deskriptori za prvostupnike - bachelor (Čižmešija, 2008)

¹ DUBLIN DESCRIPTORS (2004) – www.jointquality.org

DRUGOSTUPNIK MAGISTAR
ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
Svoje znanje, razumijevanje i sposobnosti rješavanja problema može primijeniti u novim ili nepoznatim situacijama u širem (ili multidisciplinarnom) kontekstu vezanom uz područje studija
PRIMJENA ZNANJA I RAZUMIJEVANJA
Svoje znanje, razumijevanje i sposobnosti rješavanja problema može primijeniti u novim ili nepoznatim situacijama u širem (ili multidisciplinarnom) kontekstu vezanom uz područje studija
ZAKLJUČIVANJE I RASUĐIVANJE
Sposoban je integrirati znanja i upravljati složenim situacijama te rasu sposoban je integrirati znanja i upravljati složenim situacijama, te rasuđivati na temelju nepotpunih ili ograničenih informacija koje uključuju društvene i etičke odgovornosti vezane uz primjenu njegovog znanja i prosudbe
KOMUNIKACIJA
Stručnjacima i laicima može jasno i nedvosmisleno komunicirati svoje zaključke te znanje i argumente koji ih podupiru ke te znanje i argumente koji ih podupiru
VJEŠTINE UČENJA
Ima vještine učenja koje mu omogućuju cjeloživotno obrazovanje (formalno i samostalno)

Tabela br.4. Dublinski deskriptori za drugostupnike - magistre (Čižmešija, 2008)

TREĆESTUPNIK DOKTOR ZNANOSTI
ZNANJE I RAZUMIJEVANJE
S integritetom znanstvenika demonstrira sposobnost razumijevanja s integritetom znanstvenika demonstrira sposobnost razumijevanja, za činjanja, dizajniranja, implementiranja i prilagođavanja ozbiljnog istraživačkog procesa, čime doprinosi širenju korpusa postojećih znanja, što potvrđuje objavljivanjem svojih originalnih rezultata u domaćim i/ili međunarodno priznatim publikacijama
PRIMJENA ZNANJA I RAZUMIJEVANJA
s integritetom znanstvenika demonstrira sposobnost razumijevanja s integritetom znanstvenika demonstrira sposobnost razumijevanja, za činjanja, dizajniranja, implementiranja i prilagođavanja ozbiljnog istraživačkog procesa, čime doprinosi širenju korpusa postojećih znanja, što potvrđuje objavljivanjem svojih originalnih rezultata u domaćim i/ili međunarodno priznatim publikacijama
ZAKLJUČIVANJE I RASUĐIVANJE
Ima sposobnost kritičke analize, vrednovanja i sinteze novih i složenih ideja
KOMUNIKACIJA
S kolegama sustručnjacima, širom znanstvenom zajednicom i širom širom znanstvenom zajednicom i širom društvenom zajednicom može komunicirati o području svoje ekspertize
VJEŠTINE UČENJA
Očekuje se da je sposoban u akademskim i stručnim kontekstima promovirati tehnološki, društveni i kulturni napredak u društvu znanja

Tabela br.5. Dublinski deskriptori za trećestupnike - doktor znanosti (Čizmešija, 2008)

1.3. Integracija generičkih kompetencija u visokoškolskoj nastavi

Visokoškolsko obrazovanje jedan je od ključnih faktora ljudskog razvoja i napretka. Još prije 40 godina Piper naglašava vrijednost autentičnog učenja usmjerenog rješavanju problema i traženju odgovora na pitanja koja su odraz individualnih potreba i želja studenata. Akademski uspjeh nije samo odraz urođenih kognitivnih sposobnosti studenata već se različite sposobnosti i vještine, poput tehnika učenja, radnih navika i kritičkog mišljenja, razvijaju tijekom studiranja (Piper, 1978, prema Peko, Mlinarević i Buljubašić Kuzmanović, 2008). Studenti bi trebali razumjeti zbog čega je studiranje važno i koliko im može pomoći na putu ka samoaktualizaciji. Visokoškolska nastava studentima nudi mogućnosti za zadovoljavanje obrazovnih potreba, nudi priliku da tragaju za poljima svog interesovanja i usvajaju kompetencije neophodne za budući rad i snalaženje u svijetu rada i suživota sa drugim ljudima.

1.3.1. Motivacija za učešće u procesu visokoškolske nastave

Generičke kompetencije se mogu usvojiti kroz formalnu visokoškolsku nastavu, koje svakako, kroz cjeloživotno učenje treba dodatno dopunjavati i usavršavati. Silabusom obećane kompetencije koje bi studenti trebali usvojiti kroz nastavni proces moraju naći mjesto u procesu realizacije nastavnog procesa. Sve ono što student može vidjeti, čuti i doživjeti iskustveno oblikuje njegovu ličnost. Studenti, kao odrasle osobe same biraju prisutnost na nastavi. Stoga, od njih se očekuje da imaju razloge zbog kojih su tu. Intrinzična motivacija, visoka očekivanja od sebe, društveni uticaji ili neki drugi razlozi studente dovode u nastavni proces. Tržište rada od studenata koji su završili određeni stepen očekuje spremnost za primjenu naučenog. Sugerira se da student treba da uživa u procesu visokoškolske nastave i generičke kompetencije usvaja kroz aktivno sudjelovanje u aktivnostima, radionicama i drugim izabranim savremenim koncepcijama sa ciljem da bude spreman da se nosi sa izazovima koji mu stižu u budućnosti. U visokoškolskoj nastavi bi trebala vladati sloboda, višesmjerna komunikacija i zainteresovanost gdje student uči biti odgovoran za svoje postupke, tj. biti samoodređujući pri realizaciji samoodabranih aktivnosti. Slobodan pristup obrazovanju je jedan od osnovnih, ako ne i odlučujućih, preduvjeta za aktivno sudjelovanje društvenim procesima životnog okruženja (ekonomskom, političkom i kulturnom) te ubiranje plodova koji proizlaze iz ovih procesa.

Pogotovo za siromašni dio stanovništva, pristup obrazovanju predstavlja jedan od osnovnih preduvjeta za samoodređujući način življenja (Heimbach-Steins, 2001). Osim što je slobodan pristup obrazovanja prisutan, on se može promatrati i kroz piramidu općeljudskih potreba u okvirima primarnih ljudskih potreba, jer kako Dujanić (2006) kaže ljudski motivi zasnivaju se na potrebama, bilo svjesnim, bilo nesvjesnim.

Ove potrebe variraju kod različitih pojedinaca u vremenu i prostoru. Motivacija je općenit pojam koji se odnosi na cijeli skup nagona zahtjeva, potreba, želja i sličnih osjećaja. Biti motiviran za učešće u procesu visokoškolske nastave studentu može pomoći da temeljitije pristupi sadržajima i aktivnostima i na taj način usvoji veći broj kompetencija u odnosu na studente koji su u amfiteatru samo pasivni promatrači. Dakle, motivacija pokreće osobu i vodi je kroz bilo koji proces. U ovom slučaju, riječ je o obrazovanju studenata u okvirima visokoškolske nastave. Može se reći da je motivacija ključna kada se odrasle osobe žele odlučiti za usvajanje novih znanja. Različita znanja koja osoba posjeduje, i može reći da je kompetentna upotrijebiti ih u svakodnevnoj situaciji. Dijete prisustvuje na nastavi iz razloga što tako treba, što svi njegovi drugari prisustvuju, što su roditelji rekli da je to najbolje za njega i sl. dok studenti u odnosu na svoje obrazovne potrebe sami biraju biti prisutni i biti dio visokoškolske nastave.

1.3.2. Obrazovne potrebe studenata

Andragogija obrazovne potrebe mora proučavati i ocjenjivati i sa stanovišta društva i sa stanovišta pojedinca jer su društvo i pojedinac u međuzavisnosti. Pojedinac ne može funkcionirati bez društva, a društvo ne bi postojalo da ga pojedinci ne čine društvom. Obrazovne potrebe se nerijetko dovode u vezu sa radom i radnim obvezama. Jasnije, to bi značilo da pojedinac ima potrebu obrazovati se da bi bio koristan u individualnom i/ili društvenom radu. Važno je razumjeti tu međuzavisnost. Zahvaljujući promjenama koje su se desile u svijetu rada, pod utjecajem nauke i tehnologije, javljaju se nove potrebe za obrazovanjem. To znači da priroda rada i društvene promjene veoma utiču na javljanje obrazovnih potreba. Obrazovne potrebe individuu upućuju na nove obrazovne programe, na učenje nečega novog poput programa za izradu prezentacija, upotrebu bankovnih kartica za plaćanje online, prijavljivanje i popunjavanje online formulara, snalaženje uz pomoć google maps-a, razumijevanje složenih procesa itd. Suština međuodnosa rada i obrazovnih potreba jeste da utječu jedno na drugo. Obrazovne potrebe odraslog čovjeka su primarno ljudske potrebe za razvoj potencijala koje ne podliježu samo kriterijima pragmatičnog utemeljenja potreba na "trenutnim", "aktuelnim" potrebama ekonomskog, socijalnog i kulturnog života kao nužnosti u kojima se te potrebe ostvaruju, već su utemeljene u neposrednim i budućim potrebama razvoja ličnosti odrasloga, suglasno uvjetima i mogućnostima realizacije i samorealizacije ličnosti (Klapan, 2011). Obrazovne potrebe su podložne modifikaciji u odnosu na budućnost koju student želi živjeti. Zadovoljavanje obrazovnih potreba doprinosi osnaživanju ljudske suštine čovjeka i humanizaciji njegovog rada (Savićević, 1989).

Obrazovne potrebe se zadovoljavaju učenjem u formalnom, neformalnom i informalnom smislu. Piper (1978, prema Peko, Mlinarević i Buljubašić Kuzmanović, 2008) naglašava vrijednost autentičnog učenja usmjerenog rješavanju problema i traženju odgovora na pitanja koja su odraz individualnih potreba i želja studenata. Akademski uspjeh nije samo odraz urođenih kognitivnih sposobnosti studenata već se različite sposobnosti i vještine, poput tehnika učenja, radnih navika i kritičkog mišljenja, razvijaju tijekom studiranja. Osjećaj pripadanja visokoškolskoj zajednici, intrinzična motivacija i aktivno učešće su od velikog značaja. Da bi student bio zainteresiran za samu nastavu i učešće potrebno je da nastavnik bude taj koji organizira i realizira aktivnost kroz koje se promiču generičke kompetencije.

1.3.3. Kurikulumski pristup taksonomijama i planiranju obrazovanja

„Riječ kurikulum se danas vrlo često koristi ne samo u pedagoškoj teoriji i praksi već u javnosti općenito, a značenja koja mu se pripisuju najčešće su toliko različita da se ponekad osnovni smisao samo nazire. Kurikulum je prije svega pristup unutarnjem preostroju odgojno-obrazovnih i školskih sustava koji mora biti lišen neznanstvenosti, stručnog egoizma i pedagoške nekompetencije. Pojam kurikulum, osim što opisuje način djelovanja i dolaska do određenog cilja, konkretno sadrži i nekoliko osnovnih etapa kojima se postižu rezultati u nekom području rada. Osnovni procesi su planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola. Kurikulum, osim sadržaja i načina njegova realiziranja, obuhvaća i predviđanje neplaniranih utjecaja koji su mogući i na koje treba računati. U pedagogiji kurikulum predstavlja konsenzus kojim su određeni osnovni standardi i slijed kojim se mogu dostići zacrtani ciljevi te zadaci odgoja i obrazovanja“ (Račić, 2013:89). Dakle, kurikulum je neophodan element procesa visokoškolskog obrazovanja gdje se smatraju najvažnijim ishodi učenja, ciljevi poučavanja, nastavne pripreme, zakonske regulative i svi drugi didaktičko-metodički elementi nastavnog procesa.

Račić (2013) kaže da se kurikulumski pristup u planiranju obrazovanja temelji na ishodima učenja, a postizanjem ishoda učenja kroz proces studiranja stječu se kompetencije potrebne između ostaloga i za zapošljavanje. Razlika u određivanju ciljeva ili utvrđivanju ishoda učenja jednim dijelom je i terminološka, ali ne u potpunosti jer su ishodi učenja kvalitativni iskorak prema studentu i njegovom teorijskom i praktičnom usvajanju novih spoznaja, te ih povezujemo sa, prethodno spomenutim, Dublinskim deskriptorima.

Taksonomija ishoda učenja sistem je za klasificiranje i organiziranje različitih razina postignuća koje studenti mogu pokazati u procesu učenja. Ove taksonomije pomažu nastavnicima, kurikulumskim dizajnerima i evaluacijskim stručnjacima u postavljanju jasnih očekivanja i procjeni postignuća studenata. Postoji nekoliko poznatih taksonomija ishoda učenja:

Bloomova taksonomija ciljeva: Započeta od strane Benjamina Blooma i njegovih suradnika, ova taksonomija identificira različite razine kognitivnih ciljeva. Raspon od niže do više razine uključuje slijedeće razine: pamćenje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i evaluacija.

Finkova taksonomija integriranja: Razvijena od strane L. Dee Finka, ova taksonomija usredotočuje se na integraciju znanja i vještina. Razine uključuju temeljno razumijevanje, primjenu, integraciju, ljudske dimenzije i refleksiju.

Marzano i Kendalova taksonomija obrazovnih ciljeva: Marzano i Kendall predstavili su ovu taksonomiju koja se sastoji od pet domena: poznavanje, razumijevanje, primjena, analiza i refleksija. Svaki od tih domena ima hijerarhiju podijeljenu na podkategorije.

Anderson i Krathwohlova taksonomija kognitivnih ciljeva: Ova je taksonomija proširenje Bloomove taksonomije i uključuje četiri dimenzije: poznavanje, razumijevanje, primjena i analiza. Svaka dimenzija ima hijerarhiju s konkretnim ciljevima za svaku razinu.

Biggsova i Collisova taksonomija ciljeva učenja: Ova taksonomija fokusira se na tri razine postignuća: površinsko učenje, strateško učenje i duboko učenje. Povezana je s pristupom učenju i načinom kako studenti obrađuju informacije.

Solo taksonomija (Biggs i Collis): Solo (struktura oblikovanja učenja iz objekta) je taksonomija koja se usredotočuje na razine složenosti razumijevanja i korištenja znanja. Razvijena je kako bi pomogla studentima razvijati vlastite strategije učenja.

Webbova taksonomija provođenja i obrade zadataka: Ova taksonomija fokusira se na različite razine provođenja zadataka (korištenje informacija, analiziranje, sintetiziranje, procjenjivanje). Razvijena je kako bi pomogla učiteljima u preciznom definiranju očekivanja učenja.

Taksonomija Razumijevanja i Primjene učenja (Wiggins i McTighe): Ova taksonomija, povezana s modelom Understanding by Design, naglašava duboko razumijevanje i primjenu informacija u stvarnim situacijama.

Karakterna taksonomija (Lickona, Davidson): Ova taksonomija fokusira se na razvoj karaktera, etičkih vrijednosti i osobnih kvaliteta učenika.

Svaka od ovih taksonomija ima svoje jedinstvene karakteristike i primjene, a odabir taksonomije ovisi o ciljevima, kontekstu i preferencijama u obrazovanju. Važno je razumjeti kako pravilno koristiti određenu taksonomiju u skladu s potrebama specifičnog obrazovnog okvira. Ove taksonomije pomažu u razumijevanju različitih aspekata učenja i postizanja ciljeva na različitim nivoima složenosti. Pravilna primjena taksonomija ishoda učenja pomaže u planiranju nastave, izradi ciljeva, dizajniranju evaluacija i razvoju kurikuluma. Ishodi učenja bi se trebali pisati uz pomoć jedne od taksonomija, a najčešći izbor pronađen u Didaktičko-metodičkoj literaturi je Bloomova taksonomija. Ishodi učenja, dakle, ovise o izboru taksonomije, zahtjeva tržišta rada, potreba studenata i vremena u kojem se nalaze nastavnik i student u visokoškolskom kontekstu. „Ishodi učenja su tvrdnje o tome što se očekuje od studenta da zna, razumije, može napraviti ili vrednovati kao rezultat procesa učenja“ (Divjak, 2008: 4). Ishodi učenja moraju biti kreirani tako da se ne udaljavaju od tema kreiranih u silabusu i oblasti koje su važne za izučavanje, a dovoljno mjerljivo i jasno prikazuju šta je to student sposoban raditi nakon realiziranih aktivnosti.

Upravo se taj pojam „mjerljivosti“ ishoda učenja koristi kao podloga za kritiziranje procesa studiranja po Bolonjskoj deklaraciji. „Ishodi su operacionalizirane kompetencije pomoću mjerljivih aktivnosti. S druge strane, upravo potenciranje mjerenja, uspoređivanja i kvantificiranja izaziva prijevor kod nekih kritičara Bolonjskog procesa koji smatraju da se kvaliteta gubi u kvantiteti, kako u nastavnom, tako i u znanstvenom i istraživačkom radu na sveučilištu (Liessmann, 2008: 63-74). Ishodi učenja su stepenice koje kada jednom pređemo stičemo kompetencije da nastavimo dalje.

1.3.4. Preduvjeti za implementaciju generičkih kompetencija u savremenim studijskim programima

Potrebno je još definirati kompetencije koje su kombinacija znanja i njegove primjene, tj. vještina, stavova i odgovornosti pomoću kojih je pojedinac osposobljen za obavljanje određenog posla. Kompetencije su obrazovni standardi ili dogovorene norme koje se izrađuju u svrhu povezivanja europskog obrazovnog prostora, kako bi na tržištu rada određena znanja bila prepoznata i čime bi se olakšala mobilnost radnika u Europi (Žiljak, 2007: 270-271).

Uspješnost provedbe novih politika znatno ovisi o spremnosti i kompetencijama uprava visokih učilišta, ali i nastavnog osoblja od kojega se očekuje da u svom svakodnevnom radu implementira nove ideje i aktivnosti. Osnaživanje i edukacija akademskog osoblja u svim visokim učilištima te sustavan rad na njihovu trajnom profesionalnom razvoju istaknuti su kao važan cilj u mnogim strateškim dokumentima. Ministarsko priopćenje iz Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) ističe važnost nastavne misije visokih učilišta i nužnost kontinuirane reforme koja treba biti usmjerena na razvoj ishoda učenja, nove pristupe poučavanju i učenju i učenje usmjereno na studenta. Nadalje, Bukureštansko ministarsko priopćenje (2012) potaknulo je kreiranje uvjeta za poticanje učenja usmjerenog na studente, razvijanje inovativnih metoda poučavanja te poticajnog i inspirativnog okruženja za rad i učenje u visokim učilištima.

Unapređenje kvalitete i važnost učenja i poučavanja u visokom obrazovanju istaknuti su i u Erevanskom priopćenju (2015) naglasivši da je „osnaživanje kvalitete i relevantnosti učenja i poučavanja glavna misija Europskog prostora visokog obrazovanja, pri čemu je istaknuto da je iznimno važno prepoznati i poduprijeti kvalitetno poučavanje te omogućiti osnaživanje kompetencija za poučavanje“.

Slijedeći ovako prepoznatu glavnu misiju Europskog prostora visokog obrazovanja, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (2015) ističu da institucije visokog obrazovanja trebaju osigurati kompetentne nastavnike, nuditi mogućnosti za razvoj i promovirati profesionalni razvoj nastavnika za rad u nastavi, s posebnim naglaskom na učenje i poučavanje usmjereno na studenta. U skladu s tim je i raniji Izvještaj Europskoj komisiji Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013), koji pod motom *teaching matters* upućuje da svi nastavnici na institucijama visokog obrazovanja do 2020. godine trebaju biti educirani za rad u nastavi pohađanjem certificiranih programa te da trajno profesionalno obrazovanje za rad u nastavi treba postati uvjet/zahtjev za rad nastavnika u visokom obrazovanju.

Planiranje, razvoj i implementacija suvremenih studijskih programa temelje se na kurikulumskom pristupu. Za nastavnika u visokom obrazovanju stoga je važno da razumije teorijska ishodišta u razvoju kurikuluma i da na temelju teorijskih spoznaja može odabrati jedan ili kombinirati više pristupa u razvoju specifičnih studijskih programa. Nadalje, nastavnik treba aktivno sudjelovati u planiranju načina razvoja i razvoju studijskih programa, pri čemu se njegovo djelovanje treba temeljiti na znanstvenim spoznajama o koracima u planiranju kurikuluma i poznavanju akata visokog učilišta kojima se ovo područje regulira. Izrada kurikuluma rezultira definiranjem ishoda učenja na razini programa, predmeta i nastavnih jedinica, uz određivanje odgovarajućeg radnog opterećenja za studente, te definiranjem primjerenih načina poučavanja (iskustava učenja za studente) i načina vrednovanja ishoda učenja. Pritom je važno razumjeti koncept konstruktivnog poravnanja u studijskom programu te moći analizirati horizontalnu i vertikalnu usklađenost u kurikulumu uz primjenu adekvatnih analitičkih tehnika.

Nastavnik u visokom obrazovanju treba preuzeti odgovornost za kontinuirano unapređivanje kurikuluma na svim njegovim razinama, što podrazumijeva poznavanje modela i primjenu tehnika evaluacije kurikuluma. U decembru 2006. godine, Europski Parlament (2006/962/EC02-708) je objavio listu generičkih kompetencija za cjeloživotno učenje na osnovu koje smo kreirali čestice u anketnom upitniku. Generičke kompetencije o kojima se govori u dokumentima su obično slične, ali se redoslijed po važnosti mijenja u ovisnosti od dokumenta u kojem su navedene. J.Peric i sur. (2020) navode generičke kompetencije i preporuke za obrazovne sisteme gdje se jasno definira šta se očekuje od svojih studenata, bez obzira na to koju karijeru odaberu.

Iste godine (2006.) u Oslu je održana konferencija pod nazivom „Obrazovanje za poduzetništvo u Europi: Poticanje poduzetničkog načina razmišljanja kroz obrazovanje i učenje“. Na konferenciji su sudjelovali svi relevantni dionici (predstavnicima nacionalnih, regionalnih i lokalnih vlasti, poslovnih udruga i poduzetnika, predstavnici različitih programa, nastavnici, predstavnici sveučilišta i studenti), a rezultat je Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe, detaljan katalog inicijativa temeljen na primjerima dobre prakse koji su stavljeni na raspolaganje svim članicama EU i ostalim europskim državama. Oslo Agenda uključuje okvir za sljedeća područja":

A. Razvoj strategije

B. Potpora obrazovnom sustavu

C. Potpora učiteljima i odgajateljima

D. Poduzetničke aktivnosti u školama i na fakultetima

E. Izgradnja veza i otvaranje obrazovanja prema vanjskom svijetu

F. Komunikacija s okolinom

Oslo Agenda stavlja poseban naglasak na potporu učiteljima i odgajateljima jer bez njihovog angažmana, što zahtijeva resurse, znanje, vještina i motivacije nastavnika, ne bi bilo moguće stvoriti okruženje koje potiče razvoj poduzetničkog obrazovanja, a time ni generičkih vještina unutar formalnog obrazovanja. Odgovor na okvir Agende iz Osla postignut je u Budimpešti na simpoziju Poduzetničko obrazovanje: osposobljavanje nastavnika kao ključni čimbenik uspjeha. Dionici iz različitih područja (obrazovanje, poslovni svijet i šira zajednica) ponovno su se uključili kako bi se unaprijedio razvoj obrazovanja nastavnika u poduzetništvu. i usvojila tzv. Budimpeštansku agendu koja daje preporuke za sljedeća područja:

A. Početno obrazovanje učitelja

B. Nacionalna podrška

C. Stalni profesionalni razvoj

D. Podrška lokalne škole

Sve strategije i preporuke pred obrazovni sustav postavljaju veliki zadatak čije izvršenje zahtijeva sistematski rad na razvijanju generičkih kompetencija i poduzetničkih vještina već od najnižih razina obrazovanja. Traganjem za primjerima dobre prakse nailazimo na Austriju. Ona je još jedan dobar primjer implementacije poduzetničkog obrazovanja u formalne obrazovne programe. Postoje mnoge inicijative usmjerene na razvoj kompetencija i generičkih kompetencija mladih ljudi. Te inicijative uključuju Certifikat poduzetničkih vještina i drugih kompetencija.

1.3.5. Pozitivna praksa implementacije generičkih kompetencija u obrazovnim sistemima

Entrepreneurship Skills Certificate je dobrovoljna dodatna kvalifikacija za podršku razvoju znanja studenata o poslovanju i poduzetništvu u školama u Austriji. Program Inovativna mladež nudi alternativne obrazovne mogućnosti za znanstvene i inženjerske discipline za razvoj kreativnosti, znatiželje i inovativnog duha. *Kompetencijski okvir u kojem pronalazimo generičke kompetencije je specifičan i u bosanskohercegovačkom sistemu visokoškolskog obrazovanja. Naime, Bolonjska deklaracija kroz ciljeve poučavanja i ishode učenja implementira generičke kompetencije u nastavne planove i programe, a samim tim i u silabuse i svakodnevni proces studiranja.*

Zajednička deklaracija poznata kao "Bolonjska deklaracija" objavljena je pod naslovom „Zajednička izjava o Europski ministri obrazovanja” kao 29 ministara Prosvjeta se okupila 19. juna 1999. godine Sveučilište u Bologni (Sahin i sur. 2010). Osnovni cilj objavljen u deklaraciji je stvoriti "Europski prostor visokog obrazovanja" temeljen na kontinuiranom usvajanju kompetencija podržavajući cjeloživotno učenje.

Imajući slične ideje, Charlier i Croché (2005:7) definirao je cjeloživotno učenje kao „vitalni korak postići jedinstvo u obrazovanju u Europi”. Cjeloživotno učenje koje seže unatrag od ideja češkog učitelja Comenius (Wain, 1989: 152) nije nedavni koncept. Štoviše, Griffin (1999: 152) navodi da ovaj koncept postojao i prije školovanja. Prema Aspinu i Chapman (2000: 2), iako se koristi u raznim značenja i popularnosti, koncept cjeloživotnog učenje nije tako široko i aktualno korišteno prakse još nisu dale zapažene rezultate (Sahin i sur. 2010). Dakle, u visokoškolskoj nastavi moguće je promicati generičke kompetencije, prvenstveno kroz kurikulum, zatim nastavne planove i programe, silabuse, pa onda i praktično u samoj realizaciji nastavnog procesa.

Ovim istraživanjem želimo istražiti da li su silabusima obećane generičke kompetencije uistinu provedene, te da li studenti smatraju da su ih usvojili na način da ih mogu bilo kada i u bilo kojoj situaciji iskoristiti u svoju i društvenu dobrobit u svakodnevnici i na tržištu rada. Visokoškolsko obrazovanje je definiralo ciljeve koje žele da budu ostvareni kako bi se vidio napredak na pojedinačnom ali i društvenom nivou. „KOMUNIKACIJA KOMISIJE EUROPSKOM PARLAMENTU, VIJEĆU, EUROPSKOM GOSPODARSKOM I SOCIJALNOM ODBORU I ODBORU REGIJA o uspostavi europskog prostora obrazovanja do 2025. godine“ je dokument u kojem su jasno navedeni ciljevi u visokoškolskom obrazovanju koji se trebaju ostvariiti do 2025. godin

Nas su konkretno zanimali ciljevi koji se tiču generičkih kompetencija pa smo ih i potražili, a neki od njih su : *usvajanje osnovnih vještina, uključujući digitalne kompetencije, što je preduvjet za uspjeh u životu, ispunjenje u radu i aktivan građanski život; usvajanje transverzalnih vještina kao što su kritičko mišljenje, poduzetništvo, kreativnost i građanski angažman putem transdisciplinarnih pristupa koji su usmjereni na studenta i rješavanje konkretnih pitanja; promicanje slobode za mobilnost studenata i profesora te slobodnog međusobnog udruživanja ustanova u Europi i šire.* Mobilnost u svrhu učenja i prekogranična suradnja važni su čimbenici za poboljšanje kvalitete ustanova za obrazovanje i osposobljavanje; poticanje učenja jezika i višejezičnosti.

Sposobnost komunikacije na više jezika preduvjet je za studiranje i rad u inozemstvu i za otkrivanje Europe u svojoj njezinoj kulturnoj raznolikosti. Ona učenicima i nastavnom osoblju omogućuje da iskoriste prednosti pravog europskog prostora za učenje, pri čemu se cijene i mobiliziraju jezični korijeni studenta; potporu nastavnom osoblju u pogledu jezične i kulturne raznolikosti u školi kao važan element poticanja kvalitetnog obrazovanja, osobito kad je riječ o poboljšanju konstantno slabih rezultata u čitanju. Takvim se pristupom podupire i rad na poboljšanju odgojno-obrazovnih ishoda studenata i mladih migrantskog podrijetla; uvođenje europske perspektive u obrazovanje, čime se učenicima pokazuje što za njihov svakodnevni život znači Europa općenito, a posebno Unija. Ta europska perspektiva dopunjava nacionalnu i regionalnu perspektivu i njome bi se trebalo baviti na dinamičan i pluralistički način kako bi se potaknuo razvoj kritičkog mišljenja; te zaštitu institucija za obrazovanje i osposobljavanje kao sigurnih okruženja u kojima nema nasilja, vršnjačkog nasilja, štetnog govora, dezinformiranja i svih oblika diskriminacije. Obrazovna politika bavi se različitim domenama visokog obrazovanja, međutim za nas je važno promatrati zahtjeve koje tržište rada stavlja pred obrazovnu politiku jer bi ti zahtjevi tržišta rada trebali biti spona studenata sa svijetom rada i zapošljivosti. Ciljeve svakako treba postaviti, unapređivati obrazovnu politiku i raditi na tome da proces studiranja bude svrsishodan. Spona sa tržištem rada je važna jer nam nije potrebno da studenti nakon završenog fakulteta obavljaju posao za koji se nisu edukovali nego da rade upravo ono što žele.

Usklađenost tržišta rada, nastavnog procesa i želje studenta za napretkom je trokut koji ima osobine cikličnosti i oslikava vezu između nastavnog procesa, tržišta rada i očekivanih generičkih kompetencija koje se stječu tokom studiranja, a od pomoći su prilikom zaposlenja, ali i cjeloživotnog procesa učenja i kretanja na tržištu rada.

Pod kompetencijama se najčešće podrazumijevaju vještine potrebne za obavljanje nekog posla. Imati samo znanje vezano za neki poziv je potreban, ali ne i dovoljan uslov, već su potrebne i neke dodatne vještine. Tako, na primjer, za rukovodeće pozive na svim hijerarhijskim nivoima potrebne su i vještine vođenja. Također, emocionalnu inteligenciju bismo morali ubrojiti među vještine koje su potrebne za sve pozive koji uključuju rad sa ljudima, itd. (Praštalo, 2010). Za neke pozicije nam neke kompetencije nisu potrebne, ali su korisne, Tako za rad sa ljudima trebamo da znamo da komuniciramo, da pristupimo problemu, da se snalazimo sa radnim zadacima i sl. Sve te kompetencije učimo kroz život, a dodatno usmjeravamo u određenoj oblasti tokom studiranja. Kompetencijski pristup ljudskim resursima na tržištu rada odličan je način za zapošljavanje i zapošljivost.

Kompetencijski pristup postaje sve rasprostranjeniji u teoriji i praksi upravljanja ljudskim resursima. Razlog tome su velike promjene u oblasti privrede i zahtjevima tržišta u zadnjih dvadesetak godina. Surovost slobodnog tržišta je radnim organizacijama nametnula potrebu da se bolje organizuju, da imaju jasno postavljene strategije razvoja, te da vode računa o razvoju svojih zaposlenika u svim područjima koja omogućuju bolji učinak na poslu. Potreba za implementacijom organizacijskih vrijednosti i strategije, te jasno razumijevanje očekivanja zaposlenika, nametnule su potrebu uvođenja pojma kompetencija u sve radne organizacije. Zbog toga kompetencijski pristup upravljanju ljudskim resursima postaje sve popularniji i širi se ne samo po SAD, Velikoj Britaniji i općenito po Europi, već i po Aziji, gdje ga ponegdje čak uvode i na nacionalnom nivou (Praštalo, 2010). Zadnjih decenija se uvidjelo da za napredak, razvoj, uspješnost i dugovječnost nekog preduzeća ili organizacije nije toliko presudna tehnologija, logistika i slične materijalne osnove koliko kvalitet ljudskih potencijala. Zbog toga se sve više pažnje u radnim organizacijama posvećuje radu centara za ljudske potencijale i iznalaze se sve novi i novi načini kako na tržištu rada obezbijediti adekvatne kadrove koji su sposobni da rastu i razvijaju se obogaćivanjem broja svojih kompetencija u skladu sa potrebama radnih organizacija u kojima se zapošljavaju. U tom smislu se aktivnosti na ostvarivanju tog cilja moraju odvijati paralelno na nivou odgojno-obrazovnih institucija, preduzeća/organizacije i šire društvene zajednice oličene u institucijama države.

Dakle, vratimo li se na sve prethodno rečeno, moramo podvući da su zahtjevi tržišta rada nekada neproporcionalni stečenim generičkim i drugim kompetencijama. Smatramo da bi zahtjevi tržišta rada trebali biti usklađeni sa obećanim ali i poticanim generičkim kompetencijama na univerzitetskoj razini obrazovanja i cjeloživotnom učenju gdje rješenje pronalazimo u usklađenosti očekivanoga sa potraživanjem.

1.3.6. Uloga nastavnika u promoviranju i usvajanju generičkih kompetencija kod studenata

Studiranje je u savremenom svijetu, u okvirima Bolonjskog procesa, utemeljeno na kontinuiranom radu, kreativnosti, odgovornosti i tačnosti. Tokom nastavnog procesa pred studentom se nalaze različiti zadaci, aktivnosti i obaveze. Svaki korak u službi je odgoja i obrazovanja studenata. Svaka pročitana rečenica gradi ličnost studenta. Budući da razvoj stručnjaka započinje upravo u vrijeme njegovog obrazovanja, neizmjereno je bitno da osoba tada usvoji znanja i vještine potrebne za adekvatno obavljanje svog posla u budućnosti. Samim time, od studenata se očekuje da nešto znaju i mogu raditi, budući da postaju stručnjaci u području za koje su se obrazovali (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Da bi studenti nakon završenog studija bili sposobni za rad potrebno je da usvoje određene kompetencije (generičke i specifične). Da bi ih usvojili neophodna im je podrška profesora koji i sami trebaju posjedovati kompetencije koje reprezentiraju.

Za pripremanje studenata za život i rad u budućnosti neophodno je osiguravanje poticajne okoline za učenje, osiguravanje materijala, pomagala, realiziranje zanimljivih aktivnosti prožetih savremenim tehnologijama i uvođenje kompetentnih nastavnika u nastavni proces. Kritika upućena obrazovnom sistemu, generalno se odnosi na nedovoljnu pripremljenost obrazovnih ustanova za pripremanje studenata za daljnje izazove koje donosi budućnost. Ramsden (2004; prema: Marinović, 2013) navodi kako studenti, s obzirom na svoja prijašnja iskustva učenja, imaju različita očekivanja od visokoobrazovnog konteksta stoga ta percepcija ima bitnu ulogu u oblikovanju studentskog učenja, te usvajanja znanja i vještina. Standardni prigovor upućen obrazovnom sustavu odnosi se na nedovoljno pripremanje škole za kasniji život budući da se očekuje da škola djecu i mlade pripremi za daljnje izazove koje nosi odrasla dob (Herzog, 2014). Generičke kompetencije se mogu promovirati kroz raznovrsne aktivnosti u okviru nastavnog procesa. Važno je znati da nastavnik ima ključnu ulogu u nastavnom procesu jer je on taj koji planira, priprema, organizira, realizira i vrednuje nastavni proces. Da bi nastavnik promovirao očekivane generičke kompetencije potrebno je da ih i sam poznaje i posjeduje. Naprimjer, nastavnik je taj koji treba i sam da bude motiviran da bi mogao motivirati studente.. U nastavnom procesu kojim se razvijaju raznovrsne kompetencije bitna je motivacija onih koji u njemu sudjeluju. Nastavni proces ukazuje na potrebne kompetencije. Učenje pomaže promjenu. Susret sa drugim ljudima, učešće u aktivnostima, sudjelovanje u takmičenjima, slušanje, gledanje, osjećanje... Uči se u susretu sa drugima. Učenje je svuda oko nas i nemoguće ga je izbjeći. Potrebno ga je prigrliti.

Nastavnik je taj koji treba da sluša i gleda studente i da na osnovu verbalnog i neverbalnog zaključuje šta je njima u određenim momentima potrebno. Nekada su očekivanja od studenata previsoka ili preniska, naprimjer kada se od njih traži da budu konstantno motivirani ili da konstantno budu raspoloženi za jedan oblik rada što nije moguće obzirom da su svi oni različite individue. Studenti treba, najprije, da zadovolje osnove potrebe, a zatim da se posvete učenju. Zadovoljenje osnovnih potreba je temelj za uspješnu realizaciju časa na kojem su studenti visoko motivirani. Isti koncept susreće se i na tržištu rada gdje zaposlenik ne može biti funkcionalan i od koristi ukoliko nije zadovoljio primarne potrebe i ukoliko nema optimalne uslove za rad. Dakle, student ostaje u procesu studiranja zbog unutarnjih ili vanjskih motiva. On bira biti student. Stoga se smatra da je svjestan da će mu studiranje donijeti dobrobit.

Važno je da u tom procesu pronađe ispuni svoja očekivanja i ostvari vidljivi napredak koji mu pomaže da na tržištu rada bude zapošljiv i kompetentan. U procesu studiranja podršku studentu pri usvajanju sadržaja i generičkih kompetencija treba da ponudi nastavnik. On je ujedno i odgovoran za organizaciju, realizaciju i implementaciju generičkih kompetencija u nastavne planove, silabus i nastavni proces.

Nastavnik je odgovoran za implementaciju generičkih kompetencija u nastavnom planu i programu i silabusima budući da sudjeluje u samoj kokreaciji istih. Odgovornost nastavnika za implementaciju generičkih kompetencija u nastavnom planu i programu te u silabusima proizlazi iz činjenice da nastavnik ima ključnu ulogu u procesu obrazovanja i razvoja studenata. Generičke kompetencije, kao što su kritičko razmišljanje, timski rad, komunikacijske vještine, rješavanje problema i slično, važne su za uspješno funkcioniranje studenata kako u akademskom okruženju, tako i u budućoj karijeri. Kada se radi o procesu kokreacije nastavnih planova i programa, nastavnik sudjeluje u definiranju ciljeva obrazovanja i određivanju metoda i strategija poučavanja koje će omogućiti studentima da razviju te kompetencije.

Nastavnik, kao stručnjak u svom području, ima znanje i iskustvo potrebno za prepoznavanje ključnih kompetencija koje studenti trebaju razviti kako bi uspješno odgovorili na zahtjeve suvremenog tržišta rada i društva općenito. Kroz kreiranje silabusa, nastavnik konkretno planira kako će se provoditi nastavni sadržaji i aktivnosti koje će potaknuti razvoj generičkih kompetencija kod studenata. To može uključivati primjenu određenih metoda poučavanja, poput grupnog rada, projekata, prezentacija, rasprava ili praktičnih vježbi, koje su usmjerene na razvoj vještina i sposobnosti.

Dakle, nastavnik je odgovoran za osmišljavanje i provođenje nastavnih aktivnosti koje će potaknuti razvoj generičkih kompetencija kod studenata, kako bi oni bili pripremljeni za izazove koje će susresti tijekom svog profesionalnog i osobnog života. Nastavnikov daljnji angažman u implementaciji generičkih kompetencija u nastavnom planu i programu te u silabusima obuhvata nekoliko dodatnih aspekata (Hasel,, 2020) :

Podrška individualnom razvoju. Nastavnik treba pružiti podršku individualnom razvoju svakog studenta. To može uključivati pružanje povratnih informacija, savjetovanje i mentorstvo kako bi se studentima pomoglo u identifikaciji njihovih snaga i slabosti te kako bi se razvijale konkretne strategije za poboljšanje generičkih kompetencija.

Inovacije u poučavanju. Nastavnik treba biti otvoren novim metodama poučavanja i tehnologijama koje mogu poboljšati proces učenja i razvoj generičkih kompetencija kod studenata. To može uključivati korištenje online alata, simulacija, interaktivnih lekcija ili drugih inovativnih pristupa.

Promocija suradnje i interakcije. Nastavnik može poticati suradnju i interakciju među studentima kako bi se razvile komunikacijske vještine, timski rad i sposobnost rješavanja problema. Organiziranje grupnih aktivnosti, diskusija i projekata može stvoriti prilike za praktičnu primjenu i vježbu generičkih kompetencija.

Održavanje relevancije. Nastavnik treba redovito evaluirati nastavni plan i program te silabuse kako bi osigurao da odražavaju aktuelne trendove i potrebe tržišta rada. To može uključivati ažuriranje sadržaja, prilagodbu metoda poučavanja ili uvođenje novih tema koje su relevantne za razvoj generičkih kompetencija.

Promicanje samostalnog učenja. Nastavnik treba poticati samostalno učenje kod studenata te ih potaknuti da preuzmu odgovornost za vlastiti razvoj generičkih kompetencija. To može uključivati pružanje resursa, smjernica i podrške kako bi studenti mogli kontinuirano napredovati i usavršavati se i izvan okvira formalne nastave.

Sve ove aktivnosti zajedno omogućavaju nastavniku da uspješno implementira generičke kompetencije u nastavni plan i program te u silabuse, osiguravajući tako da studenti steknu sve potrebne vještine i sposobnosti za uspješan ulazak na tržište rada i aktivno sudjelovanje u društvu.

II METODOLOŠKI DIO

2.1. Problem i predmet istraživanja

„Usklađenost nastavnog procesa i očekivanih generičkih kompetencija iz perspektive studenata“ je tema koju vezujemo za pripremu za život i rad nakon završenog formalnog obrazovanja. Zanima nas da li studenti smatraju da su kroz nastavni proces kroz koji prolaze stekli dovoljno kompetencija da bi bili spremni za život i rad u području za koji su se formalno obrazovali i spremali. Studenti bi trebali da uče sadržaje koji imaju funkcionalnu primjenu u realnim životnim situacijama. Također, generičke kompetencije koje studenti stiču tokom studija treba da doprinose njihovoj sposobnosti nošenja za životnim i radnim izazovima budućnosti. Da bi visokoškolske ustanove pripremale studente za život i rad potrebno je da rade na isticanju važnosti generičkih kompetencija, koje su im kao budućim stručnjacima potrebne za kvalitetan život i rad, te da ih promiču kroz nastavni proces. „Pojam generičkih kompetencija obuhvata širok skup ključnih kompetencija za koje je poznato da su od odlučujuće važnosti za uspjeh u školi, daljnje obrazovanje i tržište rada. U generičke kompetencije su, među ostalima, uključene: **sposobnost kritičkog mišljenja, preuzimanje inicijative, upotreba digitalnih alata, rješavanje problema i suradnički rad**“ (Europska Unija,2020:2). Također, „generičke kompetencije podrazumijevaju **sposobnost organiziranja, planiranja, vođenja i upravljanja složenim projektima, timski rad i informatičke vještine**“ (Račić, 2013:86).

Trebalo bi da je nastavni proces, sa fokusom na ishode učenja koji su orijentirani ka kompetencijama, usklađen sa traženim generičkim kompetencijama koje bi studenti sticali kroz studiranje. Problem istraživanja je usklađenost kompetencija koje studenti stiču kroz nastavni proces tokom studija sa onim kompetencijama koje su im neophodne u životu i radu nakon završenog studija. Usklađenost generičkih kompetencija osigurava veću potencijalnu zapošljivost studenata u polju njihovog interesovanja. Posjedovanje kompetencija znači i kvalitetno baratanje njima i primjenu onda kada je to neophodno. „Suvremeni teoretičari i analitičari obrazovanja, ali i zapošljavanja, osim stručnih naglašavaju važnost generičkih kompetencija, njihovu fleksibilnost, multifunkcionalnost i prenosivost u razvoju kulturnog, društvenog, ljudskog i intelektualnog kapitala. Jedna je od glavnih sastavnica tog pristupa promocija ključnih kompetencija potrebnih za tržište rada i cjeloživotno učenje. Prenosive su i primjenjive u različitim kontekstima učenja koji omogućavaju postići ciljeve, riješiti probleme i različite vrste zadataka te pripremiti studente za svijet rada i zapošljavanje“ (Buljubašić-Kuzmanović, i sur. 2016:2).

To bi značilo da stečene generičke kompetencije student može upotrijebiti u svim životnim situacijama i kroz radni angažman. Ukoliko ih ne može upotrijebiti u bilo koje vrijeme, u različitim okolnostima, onda ne možemo reći da posjeduje te kompetencije. Generičke kompetencije uvijek nosimo sa sobom i one nam osiguravaju zapošljivost i jednostavnije snalaženje u životnim situacijama. Kompetencije koje čovjek posjeduje su, kako i Buljubašić-Kuzmanović i sur. (2016) navode, njegov kapital koji mu osigurava zapošljivost i jednostavnije snalaženje u svim životnim situacijama u kojima se nađe. Kompetencije potrebne za tržište rada i cjeloživotno učenje su same po sebi neprocjenjivo bogatstvo koje bi se trebalo njegovati kroz proces formalnog obrazovanja sa posebnim fokusom na formalno visokoškolsko obrazovanje jer ono predstavlja posljednju stepenicu formalnog obrazovanja.

Tokom nastavnog procesa koji se realizira na visokoškolskim ustanovama potrebno je simulirati realne životne situacije, vježbati snalaženje u radnom prostoru, razgovor sa poslodavcem, poticati vjeru u cjeloživotno učenje i sve druge kompetencije koje naš život u budućnosti mogu učiniti jednostavnijim. Samo onaj nastavnik koji je kompetentan i koji i sam posjeduje generičke kompetencije, njima može poučiti svoje studente. Zato je važno da se nastavnici kontinuirano usavršavaju i da kroz savremene koncepcije učenja i poučavanja studentima prenesu generičke kompetencije na primjerima teorije i prakse. „Integrativna didaktika kao teorija povezivanja i djelovanja, cjelokupan sustav odgoja i obrazovanja usmjerava na razvojne procese. Znati se odnosi na ishode učenja unutar discipline, činiti na ishode učenja koji povezuju discipline, a biti na ishode učenja koji nadilaze discipline. Monodisciplinarno, kros disciplinarni integrativno povezivanje potiče metakognitivno i samoregulirano učenje, doprinosi razvoju funkcionalnog, korisnog i upotrebljivog znanja u svakodnevnom životu“ (Buljubašić-Kuzmanović, i sur. 2016:2).

Za znanje koje nije upotrebljivo više puta ne možemo reći da je spremljeno u dugoročno pamćenje i povezano sa prethodno naučenim sadržajima što je važno znati kada govorimo o generičkim kompetencijama. Potrebno ih je integrirati u korpus kompetencija koje smo usvojili. Tek kada smo sposobni primijeniti ih u bilo kojoj situaciji možemo reći da smo ih zaista usvojili. Usklađenost nastavnog procesa i očekivanih generičkih kompetencija istražili smo na prigodnom uzorku studenata koji su trenutno u procesu formalnog obrazovanja. Bavili smo se konkretnim problemom usklađenosti nastavnog procesa kroz koji studenti trenutno prolaze i generičkih kompetencija za koje se očekuje da ih posjeduju nakon završenog studija. Istraživanjem želimo ustanoviti da li su usklađene tražene generičke kompetencije sa onima koje su studenti, prema samoprocjeni, usvojili kroz nastavni proces.

2.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama definiranim u studijskim programima iz perspektive studenata.

2.3. Zadaci istraživanja

1. Utvrditi koje generičke kompetencije autori navode kao važne za život i rad
2. Utvrditi koje su kompetencije obećane kroz ciljeve visokoškolskog obrazovanja u kompetencijskim okvirima koji su implementirani kroz nastavne planove, programe i silabuse
3. Ispitati koje generičke kompetencije studenti prepoznaju u realizaciji nastavnog procesa
4. Istražiti usklađenost generičkih kompetencija koje studenti prepoznaju u realizaciji nastavnog procesa
5. Utvrditi da li studenti sebe smatraju kompetentnima za tržište rada u odnosu na generičke kompetencije koje su neophodne u samostalnom privatnom i profesionalnom životu nakon završenog studija a koje su stekli tokom studiranja

2.4. Istraživačka pitanja

1. Postoji li lista generičkih kompetencija koje su neophodne za samostalan život i rad svakog pojedinca ?
2. Prepoznaju li studenti generičke kompetencija koje se promoviraju i stiču u nastavnom procesu ?
3. Postoji li usklađenost očekivanih generičkih kompetencija na tržištu rada sa kompetencijama koje nastavni planovi i programi i silabusi obećavaju studentima da će ih usvojiti u visokoškolskoj nastavi ?
4. Smatraju li studenti da su generičke kompetencije koje su stekli kroz studiranje dovoljne za kompetentan pristup životu i radu koji se od njih očekuje nakon završenog studija?

2.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U ovom istraživanju za prikupljanje podataka koristila se deskriptivna metoda istraživanja koja se koristi za proučavanje suvremenih pedagoških pojava. Primjenjuje se kada se želi ispitati i utvrditi stvarno stanje proučavanih, savremenih pojava. Ovom metodom se ne prikupljaju podaci o pedagoškim pojavama iz prošlosti, već o suvremenim pedagoškim pojavama, a pojave se proučavaju onakvim kakve one jesu, ne utječe se na njih (Mužić, 1999). Deskriptivna metoda omogućava upoznavanje postojeće situacije. Ona ispunjava čovjekovu želju da upozna kakav je svijet, naprosto da bismo živjeli u njemu, da bismo vjerovali da ga razumijemo, da bi se prilagodili stvarnosti i obavljali svoje poslove (Good and Skates, 1967).

Pored deskriptivne metode, koristimo se i metodom analize sadržaja. Analiza sadržaja je jedna od metoda prikupljanja podataka u znanstvenom istraživanju i to primarno u društvenim znanostima. To je empirijska metoda u kojoj se sadržaj poruke analizira na osnovi značenja, ideja, misli i sudova, a podaci za deskripciju i objašnjenje osiguravaju se na temelju kvantitativnih sudova o značajkama komuniciranja (Žugaj i dr., 2006). Također, ova metoda podrazumijeva korištenje pedagoško-psihološke literature, priručnika, udžbenika, nastavnih planova i programa, stručnih i naučnih radova, enciklopedija itd. te omogućava da se nakon proučavanja izvora, prikupljenih činjenica i analiziranih veza i odnosa, proučavanih predmeta i pojava dođe do novih rješenja i naučnih zaključaka (Mužić, 1973.).

Osim deskriptivne metode i metode analize sadržaja koristimo se survey metodom. Miljević(2007) navodi sa survey metod (metoda istraživanja ponašanja) podrazumijeva nastojanje da se dođe do što istinitijih i preciznijih podataka primjenom svih operacija kojima se mogu pribaviti podaci o stanovništvu u njihovom ponašanju.

Ova metoda je poželjna kada se podaci dobivaju anketiranjem ili intervjuiranjem. U ovom slučaju, problem kojim se bavimo propitivat će se anketiranjem studenata. Tehnika koja je prethodno spomenuta a primjenjiva je na problemu kojim se bavimo je anketiranje, a mjerni instrument koji se primjenjuje uz anketiranje je anketni upitnik. Bazić i Bazić (2017) kažu da od načina realizacije ove tehnike ispitivanja (anketiranja), u mnogome zavisi kvalitet i pouzdanost rezultata koji se njome dobiju tokom istraživačkog procesa.

Ima i mišljenja da se pod anketiranjem podrazumijeva „postupak kojim se na temelju anketnog upitnika istražuju i prikupljaju podaci, informacije, stavovi i mišljenja o predmetu istraživanja. Ili to je postupak za dobivanje informacija o mišljenju i stavovima ljudi, koje se najčešće koriste u javnom životu, ali koja u osnovi ima naučnu intenciju da se dobiju saznanja o stavovima šire populacije.

Ili da je to poseban oblik neeksperimentalnog istraživanja koje kao osnovni izvor podataka koristi lični iskaz o mišljenjima, uvjerenjima, stavovima i ponašanju, pribavljen odgovarajućim nizom standardizovanih pitanja” (Zelenika,2014:2). Pitanja se nižu jedno za drugim kako bi činili smislenu cjelinu i propitivali upravo onaj problem kojim se bavimo. Stoga je važno voditi računa o redosljedu itema i grupama/vrstama itema/pitanja.

Instrument anketiranja koji se logičkim slijedom naslanja na anketiranje kao tehniku istraživanja je anketni upitnik. „Anketiranje se najčešće određuje kao „pismeno prikupljanje podataka o stavovima i mišljenjima, koje se uz pomoć upitnika provodi na reprezentativnom uzorku. U vezi s anketom bitna su dva pojma. Pojam upitnika, koji predstavlja tehničko sredstvo - instrument za provođenje ankete za prikupljanje podataka, a sastoji se od niza pitanja u vezi s predmetom istraživanja na koja se traže odgovori“ kako objašnjavaju Bazić i

Bazić (2017: 63). Pitanja u anketnom upitniku proizlaze iz teorijskih i praktičnih osnova, a mogu se naslanjati i na prethodno provedena istraživanja. Instrumentarij koji se koristi u ovom istraživanju kreiran je temeljem generičkih kompetencija pronađenih u relevantnoj literaturi.

2.6. Uzorak istraživanja

U istraživanju su učestvovali studenti Univerziteta u Sarajevu i to : Filozofski fakultet (Odsjek za pedagogiju, Odsjek za anglistiku, Odsjek za psihologiju, Odsjek književnosti naroda Bosne i Hercegovine i Odsjek za germanistiku); Prirodno-matematički fakultet (Odsjek za biologiju, Odsjek za hemiju, Odsjek za geografiju); Fakultet političkih nauka (Odsjek za SIMS, Odsjek za sociologiju, Odsjek za socijalni rad, Odsjek za politologiju i Odsjek za komunikologiju), Fakultet islamskih nauka, Saobraćajni fakultet (Odsjek za saobraćaj i Odsjek za komunikacije) i Stomatološki fakultet.

Anketiranje se realiziralo uz pomoć online anketnog upitnika. U istraživanju je učestvovalo 57 ispitanika. Visoki postotak ispitanika (79%) je ženskog spola dok su ostali ispitanici muškog spola (21%).

Spol	Ženski spol	Muški spol
	79%	21%

Tabela br.6 Demografski podaci spol

Sljedeći demografski podatak odnosi se na godinu studija. Najviše ispitanika koji su učestvovali u istraživanju je završna (peta) godina studija (66%), zatim treća godina studija (21%), potom četvrta godina (11%) i po 1% studenata sa druge i prve godine studija. Demografski podaci su vidljivi u tabeli br.7.

Godina studija	Prva godina studija	Druga godina studija	Treća godina studija	Četvrta godina studija	Peta godina studija
	1%	1%	21%	11%	66%

Tabela br.7 Demografski podaci (godina studija)

Također, uzorak istraživanja čine konkursi za posao pronađeni na platformi posao.ba, te nastavni planovi, programi i silabusi pronađeni na stranicama Univerziteta u Sarajevu.²

² Nastavni plan za studijski odsjek Sociologija i etnologija
(<https://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp/sociologija/TEHNICKA->

ISPRAVKA-NPP-SOC_I_ETNO-2017-2018.pdf); NPP za Studij pedagogije
(https://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Pedagogija-2019-2020-TK1.pdf) i silabus za Studij pedagogije

(https://www.ff.unsa.ba/files/22_23/silabusi/Pedagogija-sy-v2.pdf); Silabus i NPP odsjeka za Germanistiku

(https://www.ff.unsa.ba/files/22_23/silabusi/Germanistika-sy-v3.pdf ;
https://www.ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Germanistika-2019-2020-TK1.pdf)

Odsjek za psihologiju (https://www.ff.unsa.ba/files/22_23/silabusi/Psihologija-sy-v4.pdf
https://www.ff.unsa.ba/files/20_21/silabusi/Tehnicka-ispravka-silabusa-KOGNITIVNA-PSIHOLOGIJA-2-v3.pdf

Nastavni plani i program odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu
https://ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Pedagogija-2019-2020.pdf

III ANALIZA I DISKUSIJA REZULTATA

Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama definiranim u studijskim programima iz perspektive studenata. Kako bi ovaj cilj bio utvrđen, bilo je potrebno odgovoriti na niz istraživačkih pitanja. Tako je kroz teorijski dio dat odgovor na prvo istraživačko pitanje gdje je uz pomoć relevantnih izvora dokazano da postoji lista generičkih kompetencija, ali da se modifikuje u odnosu na autora koji ju navodi. Odgovor na preostala istraživačka pitanja nastojali smo dobiti uz pomoć tehnike anketiranja i anketnog upitnika kao mjernog instrumenta.

3.1. Usklađenost očekivanih generičkih kompetencija i nastavnog procesa iz perspektive studenata

Anketiranjem studenata Univerziteta u Sarajevu dobiveni su podaci korisni za istraživanje kojim se bavimo. Anketni upitnik sadrži tri cjeline. U svakoj cjelini formulisani su itemi koji nastoje propitati usklađenost nastavnog procesa i očekivanih generičkih kompetencija iz perspektive studenata. Prvi dio anketnog upitnika odnosi se na demografske podatke. U drugom dijelu anketnog upitnika nalazi se tabela temeljena na Likertovoj skali, dok u trećem dijelu anketnog upitnika možemo vidjeti pitanja otvorenog tipa. U istraživanju je učestvovalo 57 ispitanika i doprinijelo ostvarenju cilja istraživanja koji usklađenosti realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama iz perspektive studenata. U sljedećim redovima slijedi analiza i interpretacija dobivenih rezultata istraživanja.

Nakon demografskih podataka, ispitanici su trebali u odnosu na studij koji su birali ponuditi stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom. Najniži stepen slaganja sa tvrdnjom označen je sintagmom „Apsolutno se ne slažem“, zatim „Ne slažem se“, neutralni stepen je „Niti se slažem niti se ne slažem“ dok je afirmativni dio stepena slaganja sa tvrdnjom „Slažem se“ i „Apsolutno se slažem“. Ponudeni odgovori su konstruisani po uzoru na Likertovu skalu u kojoj se obično uzimaju 5 ili 8 stupnjeva slaganja sa navedenom tvrdnjom. Likertova skala je psihometrijska skala kojim pokušavamo saznati stupanj slaganja, odnosno neslaganja ispitanika s nekom tvrdnjom (njegov stav prema nekoj tvrdnji) na kontinuumu od apsolutno pozitivnog prema apsolutno negativnom stavu prema predmetu istraživačkog interesa.

Primjenjuje se u istraživanjima koja koriste metodu ankete (ili strukturirani intervju) za prikupljanje podataka. Skalu je konstruirao Rensis Likert, te je opisao u radu «Tehnika mjerenja stavova» 1932. godine u časopisu Archives of Psychology. Osim slaganja, ispitanik na skali procjene može procjenjivati učestalost, kvalitetu, važnost i druge konstrukte.

Najčešće se skala procjene sastoji od 5 stupnjeva (prema Likertu), a rjeđe od 7 ili 9 stupnjeva. Shodno navedenom, Likertovu skalu možemo definirati kao skup tvrdnji (čestica) s kojima ispitanik izražava slaganje, odnosno neslaganje na skali procjene. Slaganje s tim tvrdnjama se smatra indikatorom nekog latentnog stava kojeg ne možemo izravno ispitivati (Butorac, 2016).

Tvrdnja koja je prva ponuđena odnosi se na to da li je studiranje na odsjeku koji su studenti sami izabrali ispunilo njihova očekivanja što je vidljivo u tabeli br.8.

	Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne	Slažem se	Apsolutno se slažem
Studiranje na odsjeku koji sam izabrao/la je ispunilo moja očekivanja.	6 (11%)	7(12%)	12(21%)	25 (44%)	7(12%)
Da ponovo biram opet bih odabrao/la isti odsjek.	7(12%)	7(12%)	9(16%)	16(28%)	18(32%)
Smatram da mi sadržaji koje učim mogu biti od koristi u životu i radu nakon završenog studija.	3(5%)	3(5%)	12(21%)	20(35%)	19 (33%)
Nastavni proces u kojem učestvujem je usklađen da kompetencijama koje su mi potrebne za život i rad nakon završenog studija.	5(9%)	4(7%)	17(30%)	23(40%)	8(14%)

Tabela br.8. Kvantitativni prikaz rezultata I dijela anketnog upitnika

Apsolutno se sa tvrdnjom slaže 7 (12%) ispitanika, 25 (44%) ispitanika se slaže, niti se slaže niti se ne slaže 12 (21%) ispitanika, 7 (12%) se ne slaže, a 6 (11%) se apsolutno ne slaže. Dobiveni podaci govore da je studiranje na odsjeku koji su studenti izabrali ispunilo njihova očekivanja. 16 studenata se slaže (28%), a 18 (32%) njih se apsolutno slaže sa time da bi opet izabrali isti odsjek, njih 9 (16%) se niti slaže niti ne slaže sa tvrdnjom, dok se njih 7 (12%) ne slaže, a 7 (12%) apsolutno ne slaže. Iz navedenih podataka proizlazi da bi **studenti uglavnom ponovo birali isti odsjek na kojem studiraju trenutno.**

Sljedeća tvrdnja propituje **da li sadržaji koje studenti uče mogu biti od koristi u životu i radu nakon završenog studija.** 20 studenata se slaže sa tvrdnjom, 19 (33%) se apsolutno slaže, 23 (40%) se slaže, 12 (21%) se niti slaže niti ne slaže, dok po 3 ispitanika biraju da se ne slažu ili apsolutno ne slažu sa navedenom tvrdnjom. Dakle većina ispitanika se slaže sa navedenom tvrdnjom.

„**Nastavni proces u kojem učestvujem je usklađen da kompetencijama koje su mi potrebne za život i rad nakon završenog studija**“ je jedno od ključnih itema za istraživanje kojim se bavimo. Sa ovom tvrdnjom se apsolutno slaže 8 (14%) ispitanika, a 23 (40%) ispitanika se slaže. Njih 17 (30%) se niti slaže niti ne slaže, 4 se ne slaže, a 5 (9%) se apsolutno ne slaže. To bi značilo da **ispitanici smatraju da je nastavni proces u kojem učestvuju uglavnom usklađen sa kompetencijama koje su im potrebne za život i rad nakon završenog studija.** Prethodno analizirana i interpretirana tvrdnja odgovara na četvrto istraživačko pitanje i otkriva da studenti smatraju da su kompetencije koje su stekli kroz studiranje dovoljne za kompetentan pristup životu i radu koji se od njih očekuje nakon završenog studija. U drugom dijelu anketnog upitnika ispitanici su trebali procijeniti koje kompetencije su stekli u nastavnom procesu tokom studiranja. Stepen slaganja sa tvrdnjom je konstruisan na isti način kao i u prvom dijelu anketnog upitnika. Ispitanici su kroz samoprocjenu ponudili stepen slaganja sa tvrdnjom i saznajemo da **studenti uglavnom uspješno analiziraju sadržaj** (30 (44%) se slaže, a 13 (19%) apsolutno slaže), uspješno razdvajaju bitne sadržaje od manje bitnih (26 se slaže a 20 se apsolutno slaže). **Uspješno planiraju osobni proces učenja** 26 (45%) ispitanika koji se slažu sa tvrdnjom, kao i onih 20 (35%) koji se apsolutno slažu sa tvrdnjom. Dakle, **studenti uspješno organiziraju aktivnosti.** Kada su u pitanju kompetencije koje povezujemo sa maternjim i stranim jezikom, 26 (46%) studenata se apsolutno slaže, a 21 (37%) student se slaže sa

tvrdnjom da se uspješno usmeno izražavaju na maternjem jeziku, a 24 studenta se slaže i 12 apsolutno slaže da tvrdnjom da se uspješno usmeno izražavaju na stranom jeziku.

Uspješno se pismeno izražava na maternjem jeziku 26 (46%) studenata (koji se apsolutno slažu sa navedenom tvrdnjom) i 22 (39%) studenta (koji se slažu sa navedenom tvrdnjom; njih 3 (5%) se niti slaže niti ne slaže, 2 (4%) se ne slažu, a 4 (7%) se apsolutno ne slažu. Također, studenti se uspješno izražavaju pismeno na stranom jeziku. Dakle, ***studenti se uglavnom usmeno i pismeno uspješno izražavaju i na maternjem i na stranom jeziku.*** Kada je u pitanju rješavanje problema vezanih uz učenje, 23 (40%) ispitanika se slaže uz tvrdnju „uspješno rješavam probleme vezane uz učenje“, 16 (28%) se apsolutno slaže i životne probleme (27 (47%) se slaže, a 15 (26%) se apsolutno slaže).

Studenti uglavnom uspješno rješavaju probleme vezane za učenje. Njih 23 (40%) se slažu sa tim da uspješno rješavaju probleme vezane za učenje, 16 (28%) njih se apsolutno slaže sa tvrdnjom, 14 (25%) niti se slaže niti ne slaže, dok se po 2 (4%) ispitanika ne slažu ili se apsolutno ne slažu sa tim da uspješno rješavaju problema vezane uz učenje.

Studenti kažu da samostalno odlučuju (njih 26 (46%) se slaže a 18 (23%) se apsolutno slaže sa navedenom tvrdnjom), te uspješno kritički prosuđuju medijske sadržaje (24 (42%) se slaže, a 18 (32%) se apsolutno slaže). Studenti uglavnom razlikuju relevantne sadržaje od nerelevantnih (24 (42%) se slaže, a 21 (37%) se apsolutno slaže), te jasno iznose svoje mišljenje (28 (49%) se apsolutno slaže, a 20 (35%) se slaže).

Studenti uglavnom nemaju problem sa javnim nastupom pred velikim brojem ljudi (njih 19 (33%) se slaže sa ovom tvrdnjom, 12 (21%) se apsolutno slaže, ali i 12 (21%) njih se ne slaže. Do sada ovo je jedini item koji je imao odgovore sličnog raspona i u afirmativnom i u negativnom kontekstu). ***Studenti uglavnom uspješno funkcioniraju u timskom radu*** (23 (40%) se apsolutno slaže sa tvrdnjom, a 22 (39%) se slaže). Uspješno uspostavljaju komunikaciju sa nepoznatim ljudima (20 (35%) se apsolutno slaže, a 22 (39%) se slaže).

Neverbalne znakove uspješno prepoznaju (27 (47%) se slaže, a 20 (35%) se apsolutno slaže), te podržavaju interdisciplinarnost (22 (39%) se apsolutno slaže, a 19 (33%) se slaže). Također, snalaze se i u multikulturalnom okruženju (24 (42%) se apsolutno slaže, a 23 (40%) se slaže), te uspješno koriste strani jezik u multikulturalnom okruženju (22 (39%) se slaže, a 17 (30%) se apsolutno slaže).

Većini studenata je lahko pronaći potrebne informacije na internetu (25 (44%) se apsolutno slaže i 20 (35%) se slaže), a također i lahko upravljaju velikim brojem informacija (21 (37%) se slaže, a 22 (39%) se apsolutno slaže). Interesan je podatak o snalaženju u međunarodnom kontekstu gdje je 14 (25%) ispitanika reklo da se niti slažu niti ne lažu sa ovom tvrdnjom uz pretpostavku da nisu imali priliku snaći se, dok se drugi studenti uglavnom snalaze (17 (30%) se slaže, a 22 (39%) se apsolutno slažu). Većini studenata praksa pomaže da razumiju etičnost (23 (40%) se slaže, a 22 (39%) se apsolutno slaže), a etično pristupa radu većina studenata (20 (35%) se slaže, a 27 (47%) se apsolutno slaže). Studenti promoviraju etički pristup u životnim situacijama (26 (46%) se apsolutno slaže, a 23 (40%) se slaže sa nevedenom tvrdnjom), te su kako pokazuju postotci osjetljivi na nehumane životne uslove drugih ljudi (33 (58%) se apsolutno slaže, a 17 (30%) se slaže).

Studenti se brzo prilagođavaju svim životnim sredinama (24 (42%) se slaže i 20 (35%) se apsolutno slaže), ***te im adaptacija na novom radnom mjestu u budućnosti ne bi predstavljala problem*** (24 (42%) se slaže, a 18 (32%) se apsolutno slaže sa navedenom tvrdnjom). ***Studenti su fleksibilni*** (26 (46%) se slaže, a 21 (37%) se apsolutno slaže), te bi kreativnost izdvojili kao svoju osobnu prednost (20 (35%) se slaže i 22 (39%) se apsolutno slaže). Također, uglavnom većina studenata kaže da im je kreativan život svakodnevnica (19 (33%) se slaže a 20 (35%) se apsolutno slaže).

Studenti su konstruktivni kritičari (19 (33%) se slaže, a 23 (49%) se apsolutno slaže), te lahko prihvataju konstruktivnu kritiku (22 (39%) se slaže a 15 (26%) se apsolutno slaže). Interesantni su stupnjevi slaganja sa tvrdnjom „Osjećam se neugodno kada me drugi ljudi hvale“. Čak 23 (40%) studenta su rekli da se slažu, a 9 (16%) njih da se apsolutno slažu sa navedenom tvrdnjom, dok njih 10 (18%) se ne slaže, 8 (14%) niti slaže niti ne slaže, a 7 (12%) se apsolutno ne slaže. Studenti sami sebe često evaluiraju (24 (42%) se slažu, a 16 (28%) se apsolutno slaže sa tvrdnjom).

Studenti uglavnom ne osuđuju druge kulture i običaje (28 (49%) se apsolutno slaže sa tvrdnjom, a 18 (32%) se slaže). Radu studenti pristupaju na autonoman način (22 (39%) se slaže, a 19 (33%) se apsolutno slaže), kao što i životu pristupaju na autonoman način (22 (39%) se slaže a 18 (32%) se apsolutno slaže).

Studenti uglavnom uspješno vode tim (20 (35%) se slaže, a 19 (33%) se apsolutno slaže), često poduzimaju inicijativu (27 (47%) se slaže, a 16 (28%) se apsolutno slaže), te su preduzetni (22

(39%) se slaže a 17 (39%) se apsolutno slaže sa navedenom tvrdnjom). Posljednje dvije tvrdnje u ovom dijelu anketnog upitnika odnose se na kvalitetan pristup životu i radu kao prioritet gdje su studenti rekli da imaju kvalitetan pristup životu (23 (40%) se apsolutno slaže sa tvrdnjom, a 21 (37%) se slaže) i kvalitetan pristup radu (23 (40%) se slaže i 22 (39%) se apsolutno slaže sa tvrdnjom) prioritet.

Na osnovu analize i diskusije ovog dijela anketnog upitnika može se reći da su studenti, koji su učestvovali u istraživanju, navedene kompetencije stekli tijekom studija. Isti studenti tvrde da su kompetencije koje su operacionalizirane kroz tvrdnje u anketnom upitniku uglavnom usklađene sa onim kompetencijama koje su studentima potrebne za život i rad nakon završenog studija.

Jasnije, kvantitativne podatke koji uključuju broj ispitanika i postotke u odnosu na ponuđene odgovore. Prije provedenog istraživanja postavljen je cilj kojim se želi utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama definiranim u studijskim programima iz perspektive studenata. Očekivane generičke kompetencije su operacionalizirane kroz ponuđene tvrdnje u anketnom upitniku. Dobiveni podaci govore da su generičke kompetencije zastupljene u životu i radu studenata, te da su spremni primijeniti ih u svakodnevnom životu i susretu sa tržištem rada. Naime, studenti su tokom studija naučili da uspješno analiziraju sadržaje i razdvajaju bitne sadržaje od manje bitnih što bi značilo da su usvojili generičke kompetencije usko povezane sa informacijskom i informatičkom pismenosti. Uspješno planiraju i organiziraju osobni proces učenje što bi značilo da su sposobni primijeniti generičke kompetencije kojima se u užem području bavi metakognitivni pristup učenju. Također, studenti su tokom studija usvojili generičke kompetencije koje im omogućavaju uspješnu usmenu i pismenu komunikaciju na maternjem i stranom jeziku. Na taj način imaju priliku biti zapošljivi i na stranim tržištima rada, online platformama ili u bosanskohercegovačkim kompanijama koje svoje djelovanje temelje na komunikaciji. Studenti uspješno rješavaju životne probleme i samostalno odlučuju što im na radnom mjestu može doprinijeti samostalnom i samoinicijativnom pristupu radnim zadacima. Uspješno prosuđuju relevantnost medijskih sadržaja i jasno iznose svoje mišljenje što govori o tome da im je, prethodno spomenuta, informatička pismenost bliska. Kada su u pitanju generičke kompetencije koje se vezuju uz međuljudske odnose, onda se može reći da su studenti spremni na individualni, ali i timski rad uz neometane javne nastupe, te prilagođavanje svim životnim sredinama. Etički pristupaju radu i razumiju važnost etičnosti u životu i radu nakon završenog perioda studiranja. Osjetljivi su na nehumane životne uslove.

Fleksibilni su, preduzetni su i životu pristupaju na autonoman način. Neki studenti se osjećaju nelagodno kada ih drugi ljudi hvale, dok drugi studenti spremno prihvataju i pohvalu i kritiku.

Važno je reći i da je kvalitetan pristup životu i radu studentima prioritet. Interpretacijom dobivenih odgovora dobijamo podatke koji ukazuju na to da se tokom procesa studiranja uistinu studenti uče generičkim kompetencijama obzirom na to da je većina studenata rekla da posjeduju generičke kompetencije tabelarno prikazane u tabeli br.9.

	Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Apsolutno se slažem
Uspješno analiziram sadržaja	2(3%)	2(15%)	10(19%)	30(44%)	13 (19%)
Uspješno razdvajam bitne sadržaje od manje bitnih	2 (4%)	3 (5%)	6 (11%)	26 (46%)	20 (35%)
Uspješno planiram osobni proces učenja	4 (7%)	2 (4%)	5 (9%)	26 (46%)	20 (35%)
Uspješno organiziram osobni proces učenja	4 (7%)	2 (4%)	6 (11%)	26 (46%)	19 (33%)
Uspješno organiziram aktivnosti	4 (7%)	2 (4%)	6 (11%)	25 (44%)	20 (35%)
Uspješno se usmeno izražavam na maternjem jeziku	3 (5%)	3 (5%)	4 (7%)	21 (37%)	26 (46%)
Uspješno se usmeno izražavam na stranom jeziku	3 (5%)	6 (11%)	12 (21%)	24 (42%)	12 (21%)
Uspješno se pismeno izražavam na maternjem jeziku	4 (7%)	2 (4%)	3 (5%)	22 (39%)	26 (46%)
Uspješno se pismeno izražavam na stranom jeziku	2 (4%)	8 (14%)	11 (19%)	24 (42%)	12 (21%)
Uspješno rješavam probleme vezane za učenje	2 (4%)	2 (4%)	14 (25%)	23 (40%)	16 (28%)
Uspješno rješavam životne probleme	6 (10%)	4 (7%)	6 (10%)	27 (47%)	15 (26%)
Samostalno odlučujem	4 (7%)	3 (5%)	6 (11%)	26 (46%)	18 (32%)

Uspješno kritički prosuđujem medijske sadržaje	3(5%)	3 (5%)	9(16%)	24 (42%)	18 (32%)
Razlikujem relevantne sadržaje od nerelevantnih	3 (5%)	2 (4%)	7 (12%)	24 (42%)	21 (37%)
Jasno iznosim svoje mišljenje	4 (7%)	1 (2%)	4 (7%)	20 (35%)	28 (49%)
Nemam problem sa javnim nastupom pred velikim brojem ljudi	5 (9%)	12 (21%)	9 (16%)	19 (33%)	12 (21%)
Uspješno funkcioniram u timskom radu	5 (9%)	1 (2%)	6 (11%)	22 (39%)	23 (40%)
Uspješno uspostavljam komunikaciju sa nepoznatim ljudima	4 (7%)	3 (5%)	8 (14%)	22 (39%)	20 (35%)
Prepoznajem neverbalne znakove	4 (7%)	1 (2%)	5 (9%)	27 (47%)	20 (35%)
Podržavam interdisciplinarnost	4 (7%)	2 (4%)	10 (18%)	19(33 %)	22 (39%)
Snalazim se u multikulturalnom okruženju	4 (7%)	2 (4%)	4 (7%)	23 (40%)	24 (42%)
Uspješno koristim strani jezik za život i rad u multikulturalnom okruženju	3 (5%)	8 (14%)	7 (12%)	22 (39%)	17 (30%)
Lahko mi je pronaći potrebne informacije na internetu	2 (4%)	2 (4%)	8 (14%)	20 (35%)	25 (44%)
Uspješno upravljam velikim brojem informacijama	3 (5%)	2 (4%)	9 (15%)	21 (37%)	22 (39%)
Snalazim se u međunarodnom kontekstu	2 (4%)	2 (4%)	14 (25%)	17 (30%)	22 (39%)
Praksa mi pomaže da razumijem etičnost	3 (5%)	2 (4%)	7 (12%)	23 (40%)	22 (39%)
Etički pristupam radu	4 (7%)	2 (4%)	4 (7%)	20 (35%)	27 (47%)
Promoviram etički pristup u životnim situacijama	4 (7%)	1 (2%)	3 (5%)	23 (40%)	26 (46%)
Osjetljiv/a sam na nehumane životne uslove drugih ljudi	3 (5%)	2 (4%)	2 (4%)	17 (30%)	33 (58%)

Brzo se prilagođavam svim životnim sredinama	4 (7%)	4 (7%)	5 (9%)	24 (42%)	20 (35%)
Adaptacija na radnom mjestu mi u budućnosti ne bi bila problem	4 (7%)	1 (2%)	10 (18%)	24 (42%)	18 (32%)
Fleksibilan/a sam	4 (7%)	2 (4%)	4 (7%)	26 (46%)	21 (37%)
Kreativnost bih izdvojio/la kao osobnu prednost	3 (5%)	2 (4%)	10 (18%)	20 (35%)	22 (39%)
Kreativni pristup životu mi je svakodnevica	3 (5%)	3 (5%)	12 (21%)	19 (33%)	20 (35%)
Konstruktivni sam kritičar/ka	4 (7%)	1 (2%)	10 (18%)	19 (33%)	23 (40%)
Lahko prihvatam konstruktivnu kritiku	4 (7%)	3 (5%)	13 (23%)	22 (39%)	15 (26%)
Osjećam se nelagodno kada me drugi ljudi hvale	7 (12%)	10 (18%)	8 (14%)	23 (40%)	9 (16%)
Često sam/a sebe evaluiram	4 (7%)	4 (7%)	9 (16%)	24 (42%)	16 (28%)
Ne osuđujem druge kulture i običaje	4 (7%)	3 (5%)	4 (7%)	18 (32%)	28 (49%)
Radu pristupam na autonoman način	4 (7%)	2 (4%)	10 (18%)	22 (39%)	19 (33%)
Životu pristupam na autonoman način	4 (7%)	1 (2%)	12 (21%)	22 (39%)	18 (32%)
Uspješno vodim tim	5 (9%)	1 (2%)	12 (21%)	20 (35%)	19 (33%)
Često poduzimam inicijativu	3 (5%)	2 (4%)	9 (16%)	27 (47%)	16 (28%)
Preduzetan/na sam.	4 (7%)	3 (5%)	11 (19%)	22 (39%)	17 (30%)
Kvalitetan pristup životu mi je prioritet.	4 (7%)	1 (2%)	8 (14%)	21 (37%)	23 (40%)
Kvalitetan pristup radu mi je prioritet.	4 (7%)	1 (2%)	7 (12%)	23 (40%)	22 (39%)

Tabela br.9. Kvantitativni prikaz stepena slaganja sa tvrdnjama operacionaliziranih iz kompetencija neophodnih za život i rad nakon završenog studija

U III dijelu anketnog upitnika studenti su trebali procijeniti i odabrati najmanje tri generičke kompetencije koje smatraju neophodnima za život i rad nakon završenog fakulteta. Analizom dobivenih podataka dobili smo rangirane kompetencije od najneophodnijih za život i rad nakon završenog fakulteta prema onima koje studenti smatraju manje potrebnima. Odgovor na pitanja u trećem dijelu upitnika ponudilo je 57 ispitanika. Za život i rad nakon završenog fakulteta najviše potrebne sljedeće generičke kompetencije : Organizacija i planiranje – 70,2% (40 ispitanika); Donošenje odluka - 56,1% (32 ispitanika); Rješavanje problema – 54,4 % (31 ispitanik); Timski rad - 52,6% (30 ispitanika); Kritičko mišljenje – 50,9% (29 ispitanika); Kreativnost - 49,1% (28 ispitanika); Usmena i pismena komunikacija na maternjem jeziku – 49,1% (28 ispitanika); Adaptacija/fleksibilnost – 45,6% (26 ispitanika); Međuljudske vještine – 40,4 % (23 ispitanika); Razumijevanje drugih kultura i običaja – 35,1% (20 ispitanika); Upravljanje informacijama, inicijativa i poduzetnost, Etičnost/etička posvećenost – 29,8% (17 ispitanika); Liderstvo - 24,6% (14 ispitanika); Osjetljivost na životnu sredinu – 19,3% (11 ispitanika); Kapacitet za analizu i sintezu, sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu i sposobnost rada na autonoman način – po 14 % (po 8 ispitanika); Sposobnost rada u interdisciplinarnom timu – 10,5% (6 ispitanika). Ono što rangiranjem generičkih kompetencija prema važnosti za život i rad nakon završenog fakulteta možemo reći je da *studenti najčešće biraju organizaciju i planiranje, donošenje odluka, rješavanje problema, timski rad, kritičko mišljenje i kreativnost*. Studenti su najmanje birali osjetljivost na životnu sredinu, kapacitet za analizu i sintezu, sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu, sposobnost rada na autonoman način i sposobnost rada u interdisciplinarnom timu. Jasnije, dobiveni podaci su prikazani na grafikonu br. 1.



Grafikon br.1. Rangiranje generičkih kompetencija prema najneophodnijim

Druga stavka u trećem dijelu anketnog upitnika odnosila se na konkretnu situaciju prilike za zapošljivost studenta. Zamolili smo ih da zamisle da su uspješno okončali studij. Pojavili su se na razgovoru za posao. Poslodavac ih pita koje tri generičke kompetencije bi istakli kod sebe i zbog čega su baš oni „pravi kandidati“ za poziciju za koju konkurišu. Šta biste im odgovorili? Odgovori koje su najčešće nudili su : kreativnost, rješavanje problema i liderstvo. Ono što možemo vidjeti iz prethodnog dijela analize i interpretacije jeste da su ispitanici birali kao najpotrebnije generičke kompetencije nakon završenog fakulteta : organizaciju i planiranje, donošenje odluka, rješavanje problema, timski rad, kritičko mišljenje i kreativnost. Ipak, od navedenih najpotrebniji studenti kažu da bi istakli kod sebe i neke kompetencije koje nisu birane kao najpotrebnije na nivou uzorka. To je npr. liderstvo. To bi značilo da bismo na osnovu svih odgovora u III dijelu anketnog upitnika mogli na listu neophodnih generičkih kompetencija dodati upravo liderstvo ili priznati da ga studenti imaju u svom korpusu generičkih kompetencija ali da nisu prepoznate kao neophodne od tržišta rada, poslodavaca ili njih samih.

Treća stavka u trećem dijelu anketnog upitnika odnosila se na samoprocjenu konkurentnosti na tržištu rada u odnosu na generičke kompetencije koje su studenti usvojili kroz nastavni proces. Interesantno je da je 46 ispitanika (80,7%) reklo da smatraju da su konkurentni na tržištu rada u odnosu na generičke kompetencije koje su studenti usvojili kroz nastavni proces. Četiri ispitanika (7%) je reklo da **smatraju da nisu konkurentni, dok su ostali ispitanici ponudili različite odgovore, ali u zanemarivom postotku.**

Ono što možemo reći nakon analize i diskusije ovog dijela anketnog upitnika jeste to da se većina ispitanika smatra konkurentnim na tržištu rada u odnosu na generičke kompetencije koje su usvojili kroz nastavni proces tokom studiranja. Posljednja stavka trećeg dijela anketnog upitnika odnosila se na pitanje „Koje generičke kompetencije biste iz perspektive nastavnika pitali u nastavnika procesu?”. Nakon analize i diskusije dobivenih rezultata iznosimo činjenicu da se odgovori uglavnom odnose na one generičke kompetencije koje ispitanici smatraju neophodnima nakon završetka studija ili onim generičkim kompetencijama koje i sami posjeduju.

Najčešće generičke kompetencije koje su ispitanici naveli jesu : kreativnost, organizacija i planiranje, donošenje odluka, liderstvo, timski rad i kritičko mišljenje. Interesantno je to da 26% ispitanika nije ponudilo odgovor na postavljeno pitanje. Pitamo se da li bi ovaj podatak mogao da nas uputi na neko novo istraživanje gdje bismo pitanje operacionalizacijom približili ispitanicima, a u našem slučaju studentima. Na samom kraju analize i interpretacije dobivenih rezultata vraćamo se na istraživačka pitanja i iznosimo konkretne preporuke za unapređenje odgojno-obrazovne prakse na nivou visokoškolske nastave. Dakle, studenti prepoznaju generičke kompetencije koje se promoviraju i stiču u nastavnom procesu. U teorijskom dijelu je pokazano da postoji lista generičkih kompetencija koje su neophodne za samostalan život i rad svakog pojedinca, te studenti prepoznaju generičke kompetencija koje se promoviraju i stiču u nastavnom procesu.

3.2. Analiza i diskusija usklađenosti očekivanih generičkih kompetencija i konkursa za posao

Prilikom pisanja konkursa za određenu radnu poziciju neophodno je navesti koje kompetencije se očekuju od kandidata koji se prijavljuju na poziciju za koji se raspisuje konkurs. U odnosu na stepen obrazovanja kandidata, generičkih i stručnih kompetencija koje su neophodne za određenu radnu poziciju kreira se konkurs. U konkursima treba da se navedu očekivanja od kandidata za radnu poziciju i šta se nudi kandidatima koji bi potencijalno bili zaposleni. U odnosu na zahtjeve koji su postavljeni analizirali smo dostupne silabuse na odsjecima na kojima studiraju studenti koji mogu u odnosu na svoj stepen obrazovanja i zvanje aplicirati na navedene konkurse. U silabusima koji su dostupni, pronađeni su zahtjevi tržišta rada. Može reći da su, kada su u pitanju prvi (bachelor) stepen obrazovanja, drugi (master stepen visokog obrazovanja) i treći stepen (doktorski studij), usklađeni nastavni proces i očekivanje generičke kompetencije.

Komparacija zahtjeva tržišta rada i generičkih kompetencija navedenih u silabusima moguće je vidjeti u sljedećim tabelama. Analiza i diskusija je vršena tako što su, najprije pronađeni konkursi za posao koji selektivno imaju opisanu listu zahtjeva za osobu koja aplicira na navedenu poziciju. Na osnovu konkursa kreirana lje lista zahtjeva tržišta rada. Nakon toga su paralelno otvoreni nastavni planovi i programi koji odgovaraju navedenom konkursu. Naprimjer, konkursi za nastavnika Njemačkog jezika – analizirani su nastavni planovi i programi i silabusi koji se nalaze na stranicama Filozofskog fakulteta/Odsjek za anglistiku/odabrani stepen (npr.bachelor). Te se na taj način tragalo za prisustvom i usklađenosti zahtjeva tržišta rada u konkursima sa onim generičkim kompetencijama koje su ponuđene u planovima i programima i silabusima.

**Konkursi za posao za bachelor stepen visokog obrazovanja
PROFESOR/ PROFESORICA NJEMAČKOG JEZIKA**

Zahtjevi tržišta rada u konkursima za posao	Prisustvo zahtjeva tržišta rada u silabusima i nastavnom planu i programu (deskriptivno)
<p>Sposobnost procjenjivanja djece kroz pravilne opservacije, kao i korištenje ovih opservacija u planiranju sadržaja i pružanju podrške učenju;</p> <p>Sposobnost strpljivog slušanja, bez predrasuda i empatično;</p> <p>Sposobnost pozitivne i efektivne komunikacije;</p> <p>Sposobnost analize i rješavanja problema;</p> <p>Sposobnost izgradnje i vođenja manjih timova;</p> <p>Sposobnost procjene rizika i donošenje izazovnih odluka;</p> <p>Sposobnost upravljanja stresom i vremenom</p>	<p>U nastavnom planu i programu i silabusima mogu se pronaći različiti podaci koji otkrivaju šta će sve studenti moći nakon prisustva i učešća u nastavnom procesu. Uočavamo da se u silabusu potenciraju stručne kompetencije, te studenti uče strpljivo slušati, pozitivno i efektivno komunicirati, analizirati sadržaje (posebno kada je u pitanju nastava koja se tiče filmova na njemačkom jeziku), te upravljanje vremenom. Istaknuli bismo jedan od ishoda učenja koje je naveden u silabusu i govori o tome da će studenti imati kompetencije koje se tiču sposobnosti upravljanje stresom i vremenom: “Studenti će znati samostalno planirati različite tipove časa za potrebe nastave u osnovnoj školi”.</p> <p>“Student će biti u stanju razlikovati osobine glasa koje su zaštitne i poželjne od onih koje to nisu, bit će u stanju podučiti vježbama za glas i izgovor Nastavni plan i program Odsjeka za Germanistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, 2019/2020)”³ “Student razumije opće probleme i fenomene nastave stranih jezika u srednjoj školi, samostalno promatra, pravi bilješke i kritički analizira odgledane časove, samostalno priprema i analizira određene tipove časova te je sposoban za kritičku samoevaluaciju. Sposoban je za samostalni rad kao i za rad u timu (Nastavni plan i program Odsjeka za Germanistiku Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu, 2019/2020)”⁴</p>
<p style="text-align: center;">Može se reći da profesor/ica njemačkog jezika, nakon završenog studija treba da ima većinu potrebnih kompetencija kako bi konkurisao/la za ovu poziciju.</p>	

Tabela br. 10. Usklađenost zahtjeva tržišta rada u konkursima za posao i generičkih kompetencija pronađenih u silabusima i nastavnim planovima i programima na nivou bachelor

³ https://ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Germanistika-2019-2020-TK1.pdf str. 195

⁴ https://ff.unsa.ba/files/trajno/npp_2019/NPP-Germanistika-2019-2020-TK1.pdf str. 200

Konkurs za posao za master studij visokog obrazovanja

GASTRO MENADŽER

Gastro menadžer u bolničkoj kuhinji je osoba koja ima ključnu ulogu u upravljanju i organizaciji kuhinjskog tima u bolničkom okruženju. Njegova/ Njezina glavna odgovornost je osigurati da hrana koja se priprema u kuhinji bude zdrava, ukusna i prilagođena prehranbenim potrebama pacijenata i osoblja bolnice. Upravljanje timom kuhara i pomoćnog osoblja.

Planiranje jelovnika i osiguranje kvalitete hrane.

Osiguravanje usklađenosti sa zakonskim propisima o sigurnosti hrane i zdravstvenoj zaštiti.

Osiguravanje da se hrana priprema u skladu s prehranbenim potrebama pacijenata (kao što su dijabetes, alergije ili prehranbene potrebe nakon operacije)

Planiranje i kontrola budžeta za nabavku hrane i potrebne kuhinjske opreme.

Koordinacija sa drugim odjelima bolnice (kao što su medicinski timovi, nutricionisti i služba za nabavu) kako bi se osiguralo da se potrebe pacijenata ispunjavaju na najbolji mogući način. Gastro menadžer u bolničkoj kuhinji mora biti dobro upoznat s osnovama prehrane i prehranbenom zdravstvenom zaštitom, kao i s radom bolničkih sustava.

Također mora imati dobre organizacijske i upravljačke sposobnosti, te komunikacijske vještine kako bi uspješno koordinirao

U okviru ishoda učenja u silabusima i planu i programu pronađenom na web stranici u okviru studijskog programa "Zdravstveni nutricionizam i dijetetika" proizlaze sljedeće kompetencije:

Primijeniti znanje o preventivnom i suportivnom načinu ishrane kod ljudi u zdravlju i bolesti

Primijeniti znanje o prehranbenim proizvodima, upravljanju uslugama prehranbenih proizvoda, i praksama pripreme hrane u cilju očuvanja i unaprjeđenja zdravlja

Primijeniti znanje o ishrani kroz praćenje i nadzor prehranbenih navika stanovništva u cilju očuvanja javnog zdravlja

Koristiti odgovarajuća interdisciplinarna načela i okvire za procjenu i prepoznavanje potreba pojedinca i zajednice u cilju prilagođavanja prehranbenih strategija

Procijeniti sastav hranjivih sastojaka i / ili nutritivni kvalitet prehranbenih proizvoda, složenih namirnica i jelovnika

Koristite odgovarajuće metode procjene ishrane za procjenu unosa hrane i hranjivih sastojaka pojedinaca i populacionih skupina

Procijeniti nutritivni status stanovništva i pojedinaca u zdravlju i bolesti koristeći

kuhinjski tim i uskladio potrebe pacijenata s ostalim dijelovima bolnice. Za rad kao gastro menadžer u bolnici, najbolja stručna sprema bila bi magistar menadžmenta u zdravstvu ili magistar poljoprivrede odsjek tehnologija prehrane. Programi obrazovanja ovih fakulteta obuhvaćaju aspekte upravljanja u zdravstvenom sistemu, uključujući upravljanje ljudskim resursima, financijskim resursima, upravljanje kvalitetom, logistikom i opskrbom, planiranje i marketing zdravstvenih usluga, te specifične teme kao što su proizvodnja hrane i organizacija prehrane. Važno je za poziciju pored formalnog obrazovanje, gastro menadžeri trebaju imati značajno iskustvo u radu u zdravstvenom sistemu, posebno u područjima povezanim s prehranom i dijetetikom. Također, kontinuirano usavršavanje i praćenje novih trendova u industriji također su ključni za uspjehu ovom polju. **Obavezni uslovi:** VSS/magistar, Poznavanje engleskog jezika, Poznavanje rada na računaru

odgovarajuće prehrambene, biohemijske, antropometrijske, fizičke/opažajne i kliničke podatke

Procijeniti fizičke, ekonomske i socio-kulturalne faktore koji utječu na izbor i unos hrane pojedinca i zajednice

Koristiti znanje o sistemima proizvodnje i distribucije hrane s ciljem dostupnosti hranu koja je sigurna, prikladna, prehrambena adekvatna, kulturološki prihvatljiva, praktična, pristupačna i dostupna

Procijeniti, planirati, implementirati, nadzirati, i prilagoditi sisteme prehrambenih usluge u skladu s potrebama pojedinca i zajednice

Procijeniti tehnološko i ekološko okruženje i optimizirati resurse za pružanje sigurnih, efikasnih i održivih prehrambenih usluga

Identificirati i upravljati rizicima u sistemu prehrambenih usluga

Primijeniti javnozdravstvena načela, okvire, teorije i modela za promociju zdravih socio-ekoloških sistema

Identificirati i odrediti prioritete i zagovarati strukturne intervencije kojima bi se zadovoljile potrebe za hranom i ishranom stanovništva

Procijeniti, planirati, provesti, nadzirati, i prilagoditi javnozdravstvene prehrambenih intervencija kako bi se zadovoljile potrebe

	<p>pojedince i zajednice u cilju smanjenja nejednakosti</p> <p>Primijeniti principe suportivne nutritivne terapije u zdravstvenoj njezi pacijenata</p> <p>Razvijati, provoditi, nadzirati, ocjenjivati i prilagođavati planove ishrane usmjerene na pacijenta</p> <p>Procijeniti primjenu specijalnih pripravaka (enteralne i parenteralne proizvode) i suplemenata kako bi se optimizirao nutritivni status pacijenata</p> <p>Provoditi detaljnu evidenciju o ishrani pacijenta</p> <p>Motivirati pojedince, porodice i ciljne grupe za postizanje postavljenih ciljeva ishrane i promjene prehrambenih navika</p> <p>Primijeniti principe kritičkog mišljenja i tehnika za rješavanja problema u nutritivnoj praksi</p> <p>Primjenjivati, procijeniti i razvijati smjernice i standarde za nutritivnu praksu temeljeno na dokazima</p>
<p>Analiza pokazuje da su ono što se traži konkursom jeste i predviđeno kompetencijskim okvirom studijskog programa.</p>	

Tabela br. 10. Usklađenost zahtjeva tržišta rada u konkursima za posao i generičkih kompetencija pronađenih u silabusima i nastavnim planovima i programima na nivou master studij

Konkurs za posao za trećestupnika - doktor znanosti Javni konkurs za izbor akademskog osoblja u naučnonastavna zvanja na Univerzitetu u Sarajevu-Mašinski fakultet ⁵	
<p>proveden najmanje jedan izborni period u zvanju vanrednog profesora, najmanje dvije objavljene knjige najmanje osam naučnih radova iz oblasti za koju se bira objavljenih u priznatim publikacijama koje se nalaze u relevantnim naučnim bazama podataka i originalni stručni uspjeh kao što je projekt, patent ili originalni metod, sve nakon izbora u zvanje vanrednog profesora, uspješno završeno mentorstvo najmanje po jednom kandidatu za stepen drugog, odnosno integrisanog ciklusa studija i trećeg ciklusa studij</p>	<p>Nakon analize dostupnog nastavnog plana i programa i silabusa⁶, može se reći da se trećestupnici spremaju za tržište rada i sa temeljito usvajaju kompetencije koje su im potrebne. Također, oni su, uglavnom, u radnom odnosu, ali kroz visokoškolski proces vježbaju rad na projektima, rad na različitim softverima, otkrivanje različitih metoda i sl.</p> <p>Važno je reći da se učenje na ovom stepenu dosta potkrepljuje praktičnim radom studenata i da se na taj način spremaju za tržište rada kojeg su uglavnom već i dio.</p> <p>Neki od ishoda koje smo pronašli su : “Rješavanje problema pomoću softvera”</p>

Tabela br.3. Komparacija zahtjeva tržišta rada u odnosu na stepen visokog obrazovanja i dostupnih silabusa

Sve generičke kompetencije koje su prepoznali i odabrali kao neophodne za život i rad nakon studija odabrali su i kao prisutne u procesu studiranja, a prenosiive na situacije koje dolaze s budućnosti. „Kompetencije su prenosiive i primjenjive u različitim kontekstima učenja koji omogućavaju postići ciljeve, riješiti probleme i različite vrste zadataka te pripremiti studente za svijet rada i zapošljavanje“ (Buljubašić-Kuzmanović, i sur. 2016:2) što bi značilo da je za studente Univerziteta u Sarajevu najvažnije da generičke kompetencije koje su usvojili tokom studija mogu primijeniti u svakodnevnim situacijama npr. na radnom mjestu.

⁵ <https://www.mojposao.ba/#!job;t=nastavnik-u-zvanje-redovni-profesor-naucna-oblast-opsta-fizika-javni-oglasi-sarajevo;id=524900;page=1>

⁶ <https://mef.unsa.ba/uploads/dokumenti/94b9a8c2-d5c0-4f45-989e-a6bfe7a67322.pdf>

Generičke kompetencije moraju biti primjenjive u svakodnevnim situacijama. Budući da razvoj stručnjaka započinje upravo u vrijeme njegovog obrazovanja, neizmjereno je bitno da osoba tada usvoji znanja i vještine potrebne za adekvatno obavljanje svog posla u budućnosti.

Samim time, od studenata se očekuje da nešto znaju i mogu raditi, budući da postaju stručnjaci u području za koje su se obrazovali (Ricijaš, Huić i Branica, 2007). Jasno je da se prethodno napisanim citatima objašnjava spona između generičkih kompetencija i stručnih kompetencija koja se u odnosu na stepen studija, vrstu studija i područje modificiraju. Za generičke kompetencije koje su u ovom istraživanju istraživanje važno je istaći da su neophodne svima bez obzira na stepen obrazovanja, vrstu studija ili područje. Generičke kompetencije su neophodne svima.

Stoga, važno je reći da su studenti zadovoljni omjerom stečenih kompetencija tokom studija i onih kompetencija koje su im neophodne i koje se od njih očekuju nakon završenog studija. Ovim istraživanjem dobili smo podatke od velikog značaja. Dobiveni podaci, kada ih sumiramo, govore o tome da su studenti Univerziteta u Sarajevu koji su činili uzorak istraživanja spremni na život i rad nakon završenog studija. Svakako, ostavlja se prostor za dalje istraživanje iste teme na većem i/ili drugačijem uzorku istraživanja. Ispitanici koji su učestvovali u istraživanju smatraju da su generičke kompetencije koje su usvojili tokom studija usklađene sa očekivanim generičkim kompetencijama potrebnim na tržištu rada i samom životu i radu.

ZAKLJUČAK

„Usklađenost nastavnog procesa i očekivanih generičkih kompetencija iz perspektive studenata“ je tema koju vezujemo za pripremu za život i rad nakon završenog formalnog obrazovanja. Zanima nas da li studenti smatraju da su kroz nastavni proces kroz koji prolaze stekli dovoljno kompetencija i generičkih kompetencija da bi bili spremni za život i rad u području za koji su se formalno obrazovali i spremali. Cilj istraživanja je utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama definiranim u studijskim programima iz perspektive studenata. Studenti bi trebali da uče sadržaje koji imaju funkcionalnu primjenu u realnim životnim situacijama. Također, generičke kompetencije koje studenti stižu tokom studija treba da doprinose njihovoj sposobnosti nošenja za životnim i radnim izazovima budućnosti. Da bi visokoškolske ustanove pripremale studente za život i rad potrebno je da rade na isticanju važnosti, promoviranju i usvajanju generičkih kompetencija, koje su im kao budućim stručnjacima potrebne za kvalitetan život i rad, te da ih promiču kroz nastavni proces. Pojam generičkih kompetencija obuhvata širok skup ključnih kompetencija za koje je poznato da su od odlučujuće važnosti za uspjeh u školi, daljnje obrazovanje i tržište rada. U generičke kompetencije su, među ostalima, uključene: sposobnost kritičkog mišljenja, preuzimanje inicijative, upotreba digitalnih alata, rješavanje problema i suradnički rad. Također, „generičke kompetencije podrazumijevaju sposobnost organiziranja, planiranja, vođenja i upravljanja složenim projektima, timski rad i informatičke vještine. Važno je da je nastavni proces, sa fokusom na ishode učenja koji su orijentirani ka kompetencijama, usklađen sa traženim generičkim kompetencijama kako bi se studenti tokom studiranja stekli neophodne kompetencije za život i rad. Iz provedenog istraživanja proizlazi nekoliko ključnih informacija a to je da su studenti zadovoljni nastavnim procesom na odsjeku koji su birali i da im se pruži nova prilika uglavnom bi izabrali isti odsjek. Također, ispitanici smatraju da je nastavni proces u kojem učestvuju usklađen sa kompetencijama koje su im potrebne za život i rad nakon završenog studija. Isto tako, studenti smatraju da su kompetencije koje su stekli kroz studiranje dovoljne za kompetentan pristup životu i tržištu rada koji se od njih očekuje nakon završenog studija.

Dakle, usklađenost očekivanih generičkih kompetencija na tržištu rada i kompetencija nevedenih u silabusima i rečenicama ispitanika je neosporna. Dobiveni podaci govore o tome kako usklađenost zaista postoji. Vrativši se na postavljena istraživačka pitanja iznosimo činjenične odgovore. Prvo istraživačko pitanje propituje postoji li lista generičkih kompetencija koje su neophodne za samostalan život i rad svakog pojedinca. Odgovor na ovo istraživačko pitanje je afirmativnog karaktera. ***Postoji lista generičkih kompetencija koje su neophodne za samostalan život i rad svakog pojedinca.*** Neke od njih su: Kapacitet za analizu i sintezu, organizacija i planiranje, usmena i pismena komunikacija na maternjem jeziku, rješavanje problema, donošenje odluka, kritičko mišljenje, timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnom timu, upravljanje informacijama, sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu, etičnost/etička posvećenost, osjetljivost na životnu sredinu, adaptacija/fleksibilnost, kreativnost, liderstvo, razumijevanje drugih kultura i običaja, sposobnost rada na autonoman način, inicijativa i poduzetnost i briga o kvalitetu. Spomenute generičke kompetencije su navedene u teorijskom dijelu rada, a integrirane su i u anketni upitnik gdje su studenti trebali uz samoprocjenu donijeti zaključke da li su kroz proces studiranja usvojili i integrirali ove generičke kompetencije neophodne za život i rad u svakodnevnicima. ***Studenti prepoznaju generičke kompetencije koje se promoviraju i stiču u nastavnom procesu.*** Nakon prepoznavanja generičkih kompetencija studenti treba da identificiraju prisutnost istih u procesu studiranja i uoče da li su im odabrane kompetencije zaista neophodne u životu i radu nakon studija.

Također, ***postoji i usklađenost očekivanih generičkih kompetencija na tržištu rada sa kompetencijama koje nastavni planovi i programi i silabusi obećavaju studentima da će ih usvojiti u visokoškolskoj nastavi.*** Tabelarnim prikazom (Tabela br. 3) jasno su navedene informacije koje opravdavaju odgovor na ovo istraživačko pitanje.

Može se reći da *studenti, koji su učestvovali u istraživanju, smatraju da su generičke kompetencije koje su stekli kroz studiranje dovoljne za kompetentan pristup životu i radu koji se od njih očekuje nakon završenog studija.*

Preporuke za unapređenje prakse proizašle iz provedenog istraživanja bi bile :

- *nastavni proces treba da zadrži kontinuitet promoviranja generičkih kompetencija kako bi studenti nakon završenog procesa visokoškolskog odgoja i obrazovanja bili spremniji za život i rad i konkurentniji na tržištu rada sa ciljem zapošljivosti*
- *Staviti fokus na usklađenost potreba tržišta rada i kompetencija koje se usvajaju u procesu visokoškolske nastave*
- *Prilikom kreiranja nastavnih planova i programa obratiti pažnju na obrazovne potrebe studenata te ih uskladiti sa nastavnim procesom*
- *Studenti bi trebali da uče sadržaje koji imaju funkcionalnu primjenu u realnim životnim situacijama*
- *U okviru visokoškolske nastave organizirati aktivnosti kroz koje će se studenti upoznati sa očekivanjima tržišta rada*
- *Generičke kompetencije koje studenti stiču tokom studija treba da doprinose njihovoj sposobnosti nošenja za životnim i radnim izazovima budućnosti*

Uzimajući u obzir usklađenost nastavnog procesa na visokoškolskom nivou, očekivanih generičkih kompetencija i dobivenih rezultata istraživanja, ističe se potreba za javnim govorom o važnosti teme koja je istraživana. Usklađenost pomaže boljem balansu između ponude i očekivanja. Upoznavanje studenata sa očekivanjima tržišta rada može im osigurati bolju preglednost svoje pozicije u odnosu na generičke kompetencije koje posjeduje u više vremenskih tački. Na taj način student može evaluirati sopstveni napredak i odabrati pravac za dodatno usavršavanje u polju generičkih kompetencija.

LITERATURA

1. Albert, A. (2016). Poticanje kreativnosti u etapama nastavnog procesa. Osijek : Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti prema Poljak, 1970
2. Alton, G. i sur. (2015). Informacijska medijska pismenost: Smje *koji* rnice za politiku i strategiju. UNESCO.
3. Babić, T. (2019). Nastavnik kao motivator. Osijek : Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
4. Balagija, A. i sur. (2016). Obrazovanje za pravično društvo. Vodič kroz planiranje : Nastavnici za nastavnike. Sarajevo : Centar za obrazovne inicijative Step by Step. Moguće vidjeti na : <https://www.sbs.ba/wp-content/uploads/2018/01/prirucnik-planiranje.pdf>
5. Balagija, A. i sur. (2016). Obrazovanje za pravično društvo. Sarajevo : Centar za obrazovne inicijative Step by Step
6. Banks, S. (2007). Between Equity and Empathy: Social Professions and the New Accountability. *Social work and society*, 5(3), 11-22.
7. Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first- year agricultural engineering students. Valencia: Bautista *International Journal of Educational Technology*
8. Bazić, M. i Bazić, A. (2017). Anketiranje kao tehnika ispitivanja i njena primena u istraživanju komunikacijskih procesa. *Megatrend revija ~ Megatrend Review*. Vol. 14, № 3, 2017: 61-76.
9. Boud, D., & Falchicov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*., 31(4), 399–413. doi
10. Budimpeštanska agenda :
11. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 2009,

12. Čižmešija, A. (2008). Uvod u ishode učenja. Sveučilište u Zagrebu : PMF – Matematički odjel. PPT :
https://iu.foi.hr/upload_data/dokumenti/diseminacija/UvodUIshodeUcenja.pdf
13. Divjak B., Kukec S. (2007). Teaching Methods for International R&D Project Management, International Journal of Project Management, Vol 26 (Issue 3) pp. 258-267 doi:10.1016/j.physletb.2003.10.071
14. Dujanić, M.(2006). Osnove menadžmenta, Veleučilište u Rijeci, Rijeka, str. 153-166
15. Europska komisija (2018), Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Bruxelles.
<https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf>
16. Europska Unija (2020). Vrednovanje generičkih kompetencija. Projekat ATS2020. Moguće vidjeti na : <https://www.carnet.hr/wp-content/uploads/2018/11/ATS2020-brosura.pdf>
17. Good, V. & Scates, E. (1967). Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji. Rijeka: EDUCA
18. Heimbach-Steins, M. (2001). Obrazovanje: ključ za svijet. Obrazovanje odraslih : časopis. Sarajevo : Bosanski kulturni centar Sarajevo i DVV International
19. Herzog, W. (2014). Pojam kompetencije u svjetlu Senekina problema. Pedagogijska istraživanja, 11(1), 45-58.
20. J.PERIC, S. i sur. (2020) The role of vocational education in developing entrepreneurial. EKONOMSKI PREGLED, 71 (5) 453-492
21. Jacoby, B. (2009). Civic engagement in higher education: Concepts and practices. San Francisco: Jossey-Bass.
22. Kallioinen, O. (2010). Defining and Comparing Generic Competences in Higher Education. Finland : Laurea University of Applied Sciences. Moguće vidjeti na :
23. Kaslow, N. (2004). Competencies in Professional Psychology. American Psychologist, 59(8), 774-781.
24. Klarić, M., Manojlović, N. i Manojlović, S. (2014). Implementation of Strategy for Entrepreneurial Learning 2010-2014 - a research conducted in Croatian primary

- schools. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E: znanstveno stručni časopis o obrazovanju za poduzetništvo*, 4(1), 15-33.
25. Klappan, A. (2011). *Obrazovne potrebe odraslih–ključno pitanje andragogije. Obrazovanje odraslih 1 (1-3)*, 79-87
 26. *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest Communiqué, (2012)
 27. Marinović, L. (2013). Ispitivanje odnosa percepcije kvalitete kolegija, nekih aspekata motivacije te studentskoga dostignuća i zadovoljstva. *Društvena istraživanja*, 23(4), 681- 700.
 28. Matijević i Radovanović, 2011, str. 29, prema Krištofić, K. (2016). *Teorije nastave i obrazovanja*. Zagreb : Učiteljski fakultet
 29. Miljević, M. (2007). *Metodologija naučnog rada*. Pale : Filozofski fakultet u Istočnom
 30. Mužić, V. (2004), *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, drugo, izmijenjeno i dopunjeno izdanje. Zagreb: Educa
 31. Mužić, V., (1973), *Metodologija pedagoškog istraživanja* , Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika;
 32. Omerović, M. i Džeferagić Franca, A. (2011). *Aktivno učenje u osnovnoj školi. Metodčki obzori br.7.*
 33. Peter N. i sur. (2014). *Identifying the Barriers and Enablers for Supporting Learners with Special Needs in Higher Education.*
 34. Praštalo, R. (2010). *Kompetencije i karijera*. Ljubljana : Narodna in univerzitetna knjižnica
 35. Račić, M. (2013). *Modeli kompetencija za društvo znanja. Suvremene teme. god. 6., br.1.*
 36. Račić, M. (2013). *Modeli kompetencija za društvo znanja. Veleučilište VERN'.*
 37. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, (2013)

38. Ricijaš, N., Huić, A., Branica, V. (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 42(2), 51-68.
39. Rogić, K. (2016). Samoprocjena profesionalnih kompetencija studenata socijalne pedagogije za psihosocijalni rad. Zagreb : Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet
40. Sahin, M. i sur. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. Educational Research and Review Vol. 5 (10), pp. 545-556.
Dostupno na :
41. Savićević, D. (1989). Konceptija obrazovnih potreba u andragogiji. Beograd : Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta
42. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium :
http://www.enqa.eu/wpcontent/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf
43. Stevanović, M. (1998). Didaktika. Tuzla: R&S.
44. Pranjić, M. (2005.) Didaktika : povijest, osnove, profiliranje, postupak, Golden marketing, Zagreb
45. Vizek Vidović, V. i sur. (2003). Psihologija obrazovanja. Zagreb: IEP: VERN.
46. Whiddettu i Hollyforde-u (2007). A practical Guide to competencies, CIPD
47. Zelenika, R. (2014): Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog
48. Žugaj, M., Dumičić, K., Dušak, V. (2006) Temelji znanstvenoistraživačkog rada: metodologija i metodika. 2. dopunjeno i izmijenjeno izdanje. Varaždin: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet organizacije i informatike.
49. Hasel, R. (2020). Kompetencije nastavnika u obrazovanju odraslih za implementaciju održivog razvoja u nastavi (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. Preuzeto s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:659030>
50. Butorac, I. (2016). Uvod i definicija Likertove skale. Adeco, Zagreb

PRILOZI

Prilog br.1. Anketni upitnik

Dragi studenti,

Ispred Vas se nalazi online anketni upitnik koji ima za cilj utvrditi usklađenost realizacije nastavnog procesa sa očekivanim generičkim kompetencijama iz perspektive studenta. Usklađenost generičkih kompetencija osigurava veću potencijalnu zapošljivost studenata u polju njihovog interesovanja. Posjedovanje kompetencija znači i kvalitetno baratanje njima i primjenu onda kada je to neophodno. Učešće u istraživanju je anonimno, a dobiveni podaci će se koristiti samo u svrhu završnog rada. Unaprijed zahvalna na izdvojenom vremenu i volji za učešće u istraživanju. Za sva pitanja i sugestije stojim na raspolaganju. Možete se javiti na e-mail: aminamujezinovic1234@gmail.com

I dio

	Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Apsolutno se slažem
Studiranje na odsjeku koji sam izabrao/la je ispunilo moja očekivanja.					
Da ponovo biram opet bih odabrao/la isti odsjek.					
Smatram da mi sadržaji koje učim mogu biti od koristi u životu i radu nakon završenog studija.					

Nastavni proces u kojem učestvujem je usklađen da kompetencijama koje su mi potrebne za život i rad nakon završenog studija.					
--	--	--	--	--	--

II dio

Molimo Vas da procijenite koje kompetencije ste stekli u nastavnom procesu tokom studiranja.

	Apsolutno se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	Apsolutno se slažem
Uspješno analiziram sadržaja					
Uspješno razdvajam bitne sadržaje od manje bitnih					
Uspješno planiram osobni proces učenja					
Uspješno organiziram osobni proces učenja					
Uspješno organiziram aktivnosti					
Uspješno se usmeno izražavam na maternjem jeziku					
Uspješno se usmeno izražavam na stranom jeziku					
Uspješno se pismeno izražavam na maternjem jeziku					
Uspješno se pismeno izražavam na stranom jeziku					

Uspješno rješavam probleme vezane za učenje					
Uspješno rješavam životne probleme					
Samostalno odlučujem					
Uspješno kritički prosuđujem medijske sadržaje					
Razlikujem relevantne sadržaje od nerelevantnih					
Jasno iznosim svoje mišljenje					
Nemam problem sa javnim nastupom pred velikim brojem ljudi					
Uspješno funkcioniram u timskom radu					
Uspješno uspostavljam komunikaciju sa nepoznatim ljudima					
Prepoznajem neverbalne znakove					
Podržavam interdisciplinarnost					
Snalazim se u multikulturalnom okruženju					
Uspješno koristim strani jezik za život i rad u multikulturalnom okruženju					
Lahko mi je pronaći potrebne informacije na internetu					
Uspješno upravljam velikim brojem informacijama					
Snalazim se u međunarodnom kontekstu					

Praksa mi pomaže da razumijem etičnost					
Etički pristupam radu					
Promoviram etički pristup u životnim situacijama					
Osjetljiv/a sam na nehumane životne uslove drugih ljudi					
Brzo se prilagođavam svim životnim sredinama					
Adaptacija na radnom mjestu mi u budućnosti ne bi bila problem					
Fleksibilan/a sam					
Kreativnost bih izdvojio/la kao osobnu prednost					
Kreativni pristup životu mi je svakodnevnica					
Konstruktivni sam kritičar/ka					
Lahko prihvatam konstruktivnu kritiku					
Osjećam se nelagodno kada me drugi ljudi hvale					
Često sam/a sebe evaluiram					
Ne osuđujem druge kulture i običaje					
Radu pristupam na autonoman način					
Životu pristupam na autonoman način					
Uspješno vodim tim					
Često poduzimam inicijativu					

Preduzetan/na sam.					
Kvalitetan pristup životu mi je prioritet.					
Kvalitetan pristup radu mi je prioritet.					

III dio

1. Od ponuđenih kompetencija odaberite najmanje tri koje smatrate neophodnim za život i rad nakon završenog fakulteta.

Kapacitet za analizu i sintezu, organizacija i planiranje, usmena i pismena komunikacija na maternjem jeziku, rješavanje problema, donošenje odluka, kritičko mišljenje, timski rad, međuljudske vještine, sposobnost rada u interdisciplinarnom timu, upravljanje informacijama, sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu, etičnost/etička posvećenost, osjetljivost na životnu sredinu, adaptacija/fleksibilnost, kreativnost, liderstvo, razumijevanje drugih kultura i običaja, sposobnost rada na autonoman način, inicijativa i poduzetnost i briga o kvalitetu.

2. Zamislite da ste uspješno okončali studij. Pojavili ste se na razgovoru za posao. Poslodavac vas pita koje tri generičke kompetencije biste istakli kod sebe i zbog čega ste baš Vi „pravi kandidat“ za poziciju za koju konkurišete. Šta biste mu odgovorili ?

3. Da li smatrate da ste konkurentni na tržištu rada u odnosu na generičke kompetencije koje ste usvojili kroz nastavni proces?

da

ne

nešto drugo : _____

4. Koje generičke kompetencije biste iz perspektive nastavnika poticali u nastavnika procesu ?

Prilog br. 2 Matrica za analizu

Konkurs za posao za bachelor stepen visokog obrazovanja		
	Zahtjevi tržišta rada u konkursima za posao	Prisustvo zahtjeva tržišta rada u nastavnom planu i programu (deskriptivno)
Konkurs za posao za master studij visokog obrazovanja		
Konkurs za posao za trećestupnika - doktor znanosti		