



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

**SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE I PODRŠKA
NA FILOZOFSKOM FAKULTETU U OSIJEKU**

Priručnik za sveučilišne nastavnike

doc. dr. sc. Sanja Španja

dr. sc. Mia Filipov

dr. sc. Ninočka Truck-Biljan

Osijek, travanj 2026.

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. ŠTO JE SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE I PODRŠKA?	5
2.1. Pojmovi sustručnjačkog praćenja i podrške	5
2.2. Razvojni karakter sustručnjačkog praćenja	5
2.3. Sustručnjačko praćenje u kontekstu profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika	6
3. PREDUVJETI ZA UČINKOVITO SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE	6
3.1. Suradničko učenje i profesionalne zajednice	6
3.2. Profesionalna ravnopravnost, međusobno povjerenje i uloga „kritičkog prijatelja” ..	7
3.3. Uvažavanje profesionalnog konteksta i razvojnih potreba nastavnika	8
4. METODOLOŠKI OKVIRI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE	9
4.1. Ciklički modeli profesionalnog učenja u visokom obrazovanju	9
4.2. Istraživanje nastave (<i>lesson study</i>) kao metodološki okvir	10
4.3. Usmjerenost na učenje studenata i refleksiju nastavne prakse	11
5. MOGUĆE PREPREKE U PROVEDBI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE	13
5.1. Strah od procjenjivanja i profesionalni otpor	13
5.2. Organizacijske i vremenske prepreke	14
5.3. Strategije prevladavanja prepreka	15
6. PROTOKOL PROVEDBE SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE	17
6.1. Konceptualno utemeljenje i metodološki okvir sustručnjačkog praćenja nastave ...	17
6.2. Načela sustručnjačkog praćenja i etički okvir provedbe	17
6.2.1. Uloga kritičkog prijatelja u procesu refleksije	18
6.3. Uloge sudionika	19
6.4. Instrumentarij: strukturirani protokoli za promatranje	19
6.5. Operacionalizacija procesa: faze protokola	19
6.6. Dokumentiranje i analitički alati	21
7. DIGITALNI I HIBRIDNI OBLICI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI	22
7.1. Uloga digitalnih alata u profesionalnom učenju nastavnika	22
7.2. Preporučeni digitalni alati za sustručnjačko praćenje i podršku	23
7.3. Model digitalnog sustručnjačkog praćenja (<i>online</i> i hibridno)	24
7.4. Etički, sigurnosni i pravni okvir digitalno potpomognute provedbe	25
8. HRVATSKI INSTITUCIONALNI KONTEKST PROVEDBE SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE	25

8.1.	SWOT analiza sustručnjačkog praćenja u hrvatskom visokom obrazovanju	26
8.2.	Preporuke za provedbu sustručnjačkog praćenja i podrške na FFOS-u.....	28
9.	MEĐUNARODNI PRIMJERI ISTRAŽIVANJA I DOBRE PRAKSE.....	30
10.	ZAKLJUČAK.....	40
	OBRAZAC ZA PROMATRANJE (SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE I PODRŠKA)...	41
	LITERATURA	45
	POPIS TABLICA.....	51
	POPIS SLIKA.....	52
	PRILOZI	53
	Prilog A.....	53
	Prilog B.....	54

1. UVOD¹

Suvremeni pristupi osiguravanju kvalitete u visokom obrazovanju sve snažnije naglašavaju potrebu za sustavnim razvojem nastavničkih kompetencija. Premda se zapošljavanje i napredovanje u akademskoj zajednici tradicionalno temelje ponajprije na znanstvenoj izvrsnosti, kvaliteta poučavanja danas se prepoznaje kao jednako važna sastavnica profesionalnog djelovanja. Kvaliteta nastave pritom nije samo organizacijsko ili normativno pitanje, već je izravno povezana s razinom razumijevanja sadržaja, motivacijom i uspješnošću učenja studenata (Hattie, 2009; Opfer, 2016; Roth i sur., 2018). Stoga se unapređenje pedagoških kompetencija sve češće promatra kao strateški prioritet institucija visokog obrazovanja.

U europskom kontekstu profesionalni razvoj nastavnika prepoznaje se kao strateški čimbenik unapređenja ishoda učenja studenata i ukupne institucionalne kvalitete (ENQA, 2015; Fernandes i sur., 2023). Profesionalno učenje pritom se ne promatra kao povremena aktivnost, već kao strukturiran, kontinuiran i dugoročan proces usmjeren na razvoj pedagoških, didaktičkih i refleksivnih kompetencija. Takav proces utemeljen je na sustavnoj analizi autentične nastavne prakse te na razvojno usmjerenoj i argumentiranoj povratnoj informaciji (Smith i Wyness, 2024).

Brojna empirijska istraživanja dosljedno potvrđuju da su održive i mjerljive promjene u poučavanju najčešće povezane s cikličkim, suradničkim i situacijski utemeljenim oblicima profesionalnog učenja. Nasuprot tomu, jednokratni i fragmentirani programi stručnog usavršavanja rijetko dovode do trajnih učinaka ili dublje transformacije nastavne prakse (Darling-Hammond i sur., 2017; Garet i sur., 2001). U takvom se okviru sustručnjačko praćenje i podrška određuju kao specifičan oblik suradničkog profesionalnog učenja usmjeren na sustavnu, analitičku i refleksivnu razradu učinaka nastavnih odluka na procese i ishode učenja studenata. Njegova razvojna usmjerenost očituje se u poticanju kontinuiranog profesionalnog dijaloga i postupnog unapređenja nastavne prakse.

¹ Riječ o revidiranom priručniku za sveučilišne nastavnike *Sustručnjačko praćenje i podrška na Filozofskom fakultetu u Osijeku* (<https://www.ffos.unios.hr/download/sustrucnjacko-pracenje-i-podrska.pdf>) iz 2012. godine, čije su autorice profesorice Sanja Španja, Daniela Šincek i Ninočka Truck-Biljan.

2. ŠTO JE SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE I PODRŠKA?

2.1. Pojmovi sustručnjačkog praćenja i podrške

Polazeći od navedenih teorijskih uvida, sustručnjačko praćenje i podrška definiraju se kao strukturiran i razvojno usmjeren proces pružanja konstruktivne, argumentirane i kriterijski utemeljene povratne informacije o nastavnoj praksi (Hattie, 2009; Sullivan i sur., 2012).

U središtu sustručnjačkog praćenja nalazi se strukturirani dijalog o nastavi i učenju, usmjeren na razumijevanje nastavnih odluka i njihovih učinaka na učenje studenata, a ne na procjenu osobnih karakteristika ili nastavničkih postupaka. Kroz sustručnjačko praćenje i reflektivni dijalog razvija se sposobnost analize relevantnih elemenata nastavne prakse te donošenja profesionalnih odluka utemeljenih na prikupljenim podacima (van Es i Sherin, 2008; Blömeke i sur., 2015).

2.2. Razvojni karakter sustručnjačkog praćenja

Sustručnjačko praćenje u svojoj se naravi razlikuje od evaluacije i supervizije. Dok je evaluacija nastave primarno usmjerena na vrednovanje kvalitete rada nastavnika, često radi donošenja administrativnih ili upravljačkih odluka, sustručnjačko praćenje ima razvojnu, a ne prosudbenu funkciju. Evaluacijski procesi u pravilu su hijerarhijski strukturirani i formalizirani, s jasno definiranim kriterijima procjene i odgovornošću prema institucionalnim tijelima.

Povratna informacija može biti percipirana kao procjena profesionalne kompetencije, što nerijetko izaziva anksioznost, smanjuje motivaciju te potiče otpor prema promjenama u nastavnoj praksi (Knight, 2009; Fong i sur., 2018; Jeffs i sur., 2021; Valoyes-Chávez, 2019). Nasuprot tomu, sustručnjačko praćenje usmjereno je na poticanje refleksije i profesionalnog rasta, pri čemu se naglasak stavlja na zajedničko učenje i unapređenje kvalitete poučavanja, a ne na administrativno vrednovanje rada nastavnika.

Supervizija podrazumijeva stručni odnos u kojem iskusniji stručnjak pruža podršku manje iskusnom nastavniku, pri čemu je odnos najčešće asimetričan (Jensen i Solheim, 2020; Filippou, Kallo i Mikkilä-Erdmann, 2019). Iako može imati razvojnu funkciju, struktura uloga razlikuje se od ravnopravnog kolegijalnog odnosa koji je temelj sustručnjačkog praćenja (Livers i sur., 2022).

Za razliku od navedenih oblika, sustručnjačko praćenje temelji se na profesionalnoj ravnopravnosti, međusobnom povjerenju i zajedničkoj odgovornosti za profesionalno učenje.

2.3. Sustručnjačko praćenje u kontekstu profesionalnog razvoja sveučilišnih nastavnika

U visokom obrazovanju sustručnjačko praćenje predstavlja oblik profesionalnog razvoja koji je izravno povezan s autentičnom nastavnom praksom i svakodnevnim izazovima poučavanja (Hattie, 2009). Ono omogućuje pravovremenu i situacijski utemeljenu povratnu informaciju, prilagođenu fazi profesionalnog razvoja nastavnika. Takva povratna informacija proizlazi iz konkretnih nastavnih okolnosti te je usmjerena na stvarne pedagoške dileme i odluke s kojima se nastavnik susreće. Time se osigurava njezina relevantnost, primjenjivost i razvojna vrijednost u neposrednom profesionalnom djelovanju.

U navedenom okviru sustručnjačko praćenje i podrška promatraju se kao jedan od mogućih mehanizama jačanja kulture profesionalne suradnje i refleksije, uz uvažavanje institucionalnih specifičnosti. Takav pristup podrazumijeva prilagodbu provedbe organizacijskim obilježjima ustanove, njezinim razvojnim prioritetima i postojećim oblicima stručne suradnje, čime se osigurava održivost i relevantnost procesa.

3. PREDUVJETI ZA UČINKOVITO SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE

Jedan od specifičnih izazova visokoškolskog poučavanja proizlazi iz dugotrajne prakse prema kojoj se nastava ponajprije razumije kao individualna odgovornost nastavnika. Takvo shvaćanje, premda naglašava profesionalnu autonomiju, istodobno može dovesti do slabije međusobne upoznatosti nastavnika s praksama svojih kolega te do ograničene razmjene iskustava i pedagoških uvida (de Lange i Wittek, 2022). Posljedično, profesionalni razvoj često se odvija izolirano, bez sustavne podrške i bez strukturiranih prilika za zajedničku refleksiju o poučavanju. U takvim okolnostima postoji povećan rizik da pojedinačni uvidi i nova saznanja ostanu na razini osobnog iskustva, bez njihove integracije u širu profesionalnu praksu i bez dugoročnijih učinaka na kvalitetu nastave.

3.1. Suradničko učenje i profesionalne zajednice

Suvremene promjene u visokom obrazovanju – poput internacionalizacije, digitalizacije, uvođenja ishoda učenja i sve izraženijih zahtjeva za osiguravanjem kvalitete – dodatno ističu važnost suradničkog rada među nastavnicima (Lefoe i sur., 2013). U takvom okruženju profesionalni razvoj sve se manje promatra kao individualna aktivnost, a sve više kao zajednički

proces koji uključuje timski rad, razmjenu iskustava i zajedničko promišljanje nastavne prakse (Gast, Schildkamp i Van Der Veen, 2017). Pritom kultura ustanove ima ključnu ulogu jer uvelike oblikuje spremnost i motivaciju nastavnika za uključivanje u profesionalno učenje (Bélisle i sur., 2024).

U institucijama koje potiču otvorenost, povjerenje i dijeljenje znanja češće se razvijaju suvremeni, suradnički modeli stručnog usavršavanja, osobito oni usmjereni na kontinuirano i formativno unapređenje kvalitete poučavanja (Myllykoski-Laine i sur., 2022).

Suradničko profesionalno učenje pokazalo se važnim za razvoj reflektivne kompetencije, profesionalne autonomije i samopouzdanja nastavnika (Van Lankveld i sur., 2017). Za razliku od individualnih i često nepovezanih oblika stručnog usavršavanja kolegijalni modeli stvaraju prostor za sustavnu razmjenu iskustava, zajedničku analizu konkretnih nastavnih situacija i dublje razumijevanje potreba studenata. To je osobito važno u okruženjima u kojima više nastavnika radi s istim skupinama studenata jer omogućuje usklađeniji i promišljeniji pristup poučavanju (Garet i sur., 2001; Klein, Lester i Nelson, 2020).

Teorija društvene međuovisnosti naglašava da je za uspješan suradnički rad nužno uspostaviti pozitivnu međuovisnost, individualnu odgovornost za zajedničke ciljeve, otvorenu komunikaciju i reflektivno vrednovanje procesa (Johnson i sur., 2014). U kontekstu sustručnjačkog praćenja to znači da nastavnici zajedno definiraju ciljeve, aktivno sudjeluju u svim fazama procesa te vode strukturiran i argumentiran dijalog o učincima svojih nastavnih odluka.

U literaturi se opisuju različiti modeli suradničkog profesionalnog učenja, među kojima se često ističe istraživanje nastave (engl. *lesson study*) kao primjer cikličkog procesa planiranja, promatranja i zajedničke refleksije. Učinkovitost takvih pristupa povezuje se s aktivnim uključivanjem nastavnika u proces učenja i jasno strukturiranim reflektivnim postupcima (Gast, Schildkamp i Van Der Veen, 2017; Garet i sur., 2001).

3.2. Profesionalna ravnopravnost, međusobno povjerenje i uloga „kritičkog prijatelja”

Sustručnjačko praćenje i podrška počivaju na kvalitetnim profesionalnim odnosima, utemeljenim na ravnopravnosti, uzajamnom poštovanju i međusobnom povjerenju, koji čine osnovu otvorene i razvojno usmjerene suradnje.

Takvo razumijevanje suradnje podrazumijeva priznavanje stručne autonomije svih sudionika te jasno razgraničenje razvojne od evaluativne funkcije procesa.

Navedeni elementi stvaraju preduvjete za otvorenu i argumentiranu razmjenu različitih profesionalnih perspektiva te za prihvaćanje razvojno usmjerene, konstruktivne povratne informacije (de Lange i Wittek, 2022). U tom smislu, kvaliteta međusobnih profesionalnih odnosa ne predstavlja popratni, već konstitutivni element učinkovitosti sustručnjačkog praćenja i podrške.

Koncept „kritičkog prijatelja“ (engl. *critical friend*)² naglašava profesionalnu uzajamnost i strukturirani dijalog usmjeren na unapređenje nastavne prakse (Wennerberg i McGrath, 2022). Profesionalna bliskost pritom se ne odnosi na osobne odnose, nego na zajedničku odgovornost prema kvaliteti poučavanja i jasno definiranim razvojnim ciljevima.

Uloge promatrača i davatelja razvojno usmjerene povratne informacije podrazumijevaju ciljano i sustavno razvijanje specifičnih profesionalnih kompetencija te se ne mogu svoditi isključivo na individualne komunikacijske vještine (Shousha, 2015; Smith i Wyness, 2024). Riječ je o kompetencijama koje obuhvaćaju sposobnost analitičkog promatranja nastavne prakse, utemeljivanja opažanja na jasno definiranim kriterijima te vođenja strukturiranog i argumentiranog refleksivnog dijaloga. U pojedinim institucionalnim kontekstima proces može biti dodatno osnažen facilitacijom, čija je zadaća osigurati metodološku dosljednost, održati razvojnu usmjerenost rasprave i pridonijeti kvaliteti profesionalne interakcije.

Profesionalni dijalog pritom ne mora nužno započeti u visoko formaliziranim okvirima. Naprotiv, i manje strukturirani oblici suradnje mogu predstavljati važan početni korak u izgradnji povjerenja i postupnom oblikovanju kulture profesionalnog učenja na razini ustanove (Little, 2002; Stoll i sur., 2006).

3.3. Uvažavanje profesionalnog konteksta i razvojnih potreba nastavnika

Učinkovitost sustručnjačkog praćenja i podrške povezuje se s uvažavanjem profesionalnog konteksta, iskustva i razvojne faze nastavnika. Relevantnost razvojno usmjerene povratne informacije ovisi o njezinoj usklađenosti s radnim uvjetima i aktualnim profesionalnim prioritetima (O’Leary i Savage, 2020).

Model stoga pretpostavlja fleksibilnost u definiranju ciljeva i fokusa praćenja te prilagodbu različitim profesionalnim interesima visokoškolskih nastavnika. U okviru profesionalnih

² Kritički prijatelj ravnopravni je kolega koji sudjeluje u strukturiranom profesionalnom dijalogu s ciljem unapređenja nastavne prakse (Vo & Nguyen, 2010). Kritički prijatelj nije nadređeni mentor ni formalni evaluator. Njegova je uloga kritička, no podržavajuća.

zajednica moguće je provoditi i akcijska istraživanja usmjerena na unapređenje nastavne prakse, čime se dodatno osnažuje reflektivni karakter profesionalnog učenja.

Suvremeni pristupi profesionalnom učenju polaze od pretpostavke da se trajne promjene u nastavnoj praksi ostvaruju kroz strukturirane i ponavljane procese povezane sa stvarnim nastavnim situacijama (Sims i sur., 2023). Slijedom navedenog, sustručnjačko praćenje i podrška predstavljaju važan mehanizam profesionalnog razvoja koji se temelji na suradnji, refleksiji i zajedničkoj analizi nastavne prakse. Naglasak se stavlja na kontinuirani dijalog među kolegama, usmjeren na unapređenje kvalitete poučavanja i ishoda učenja učenika. Metodološki okvir takvog pristupa podrazumijeva jasno definirane ciljeve, strukturirane protokole promatranja te sustavno praćenje napretka kroz dogovorene kriterije i pokazatelje kvalitete. Metodološki okvir pritom uključuje jasno razrađene faze planiranja, provedbe, refleksije i vrednovanja, čime se osigurava dosljednost i svrhovitost procesa. Posebna se pozornost posvećuje uspostavljanju sigurnog i podržavajućeg profesionalnog okruženja koje potiče otvorenu razmjenu iskustava, konstruktivnu povratnu informaciju i zajedničko preuzimanje odgovornosti za unapređenje prakse.

4. METODOLOŠKI OKVIRI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE

Premda je većina istraživanja o profesionalnom učenju izvorno proizašla iz okvira osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja, suvremena literatura ukazuje na vrlo slične zakonitosti i u visokom školstvu. Rezultati recentnih istraživanja potvrđuju kako su i u tom okruženju najučinkovitiji upravo oni oblici učenja koji nisu jednokratni, već su dugotrajni, jasno strukturirani i izravno povezani s neposrednom nastavnom praksom (Smith i Wyness, 2024; Lewis i sur., 2009).

4.1. Ciklički modeli profesionalnog učenja u visokom obrazovanju

Ciklički modeli profesionalnog učenja polaze od pretpostavke da se održive promjene u nastavnoj praksi ne postižu jednokratnim intervencijama, nego kroz međusobno povezane i strukturirane faze planiranja, provedbe, promatranja i refleksije. Takva dinamika rada omogućuje postupno preispitivanje i prilagodbu nastavnih odluka te promišljenu integraciju novih spoznaja u svakodnevnu praksu. Istraživanja pritom upozoravaju da bez kontinuiteta i

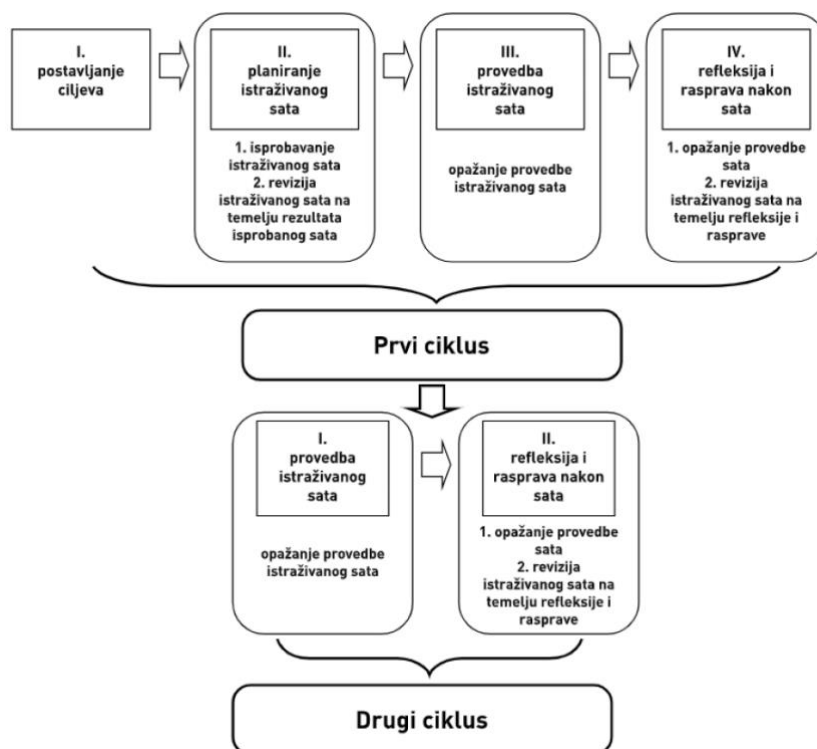
sustavne podrške početni učinci profesionalnog učenja mogu postupno oslabjeti (tzv. *fade-out* efekt) (Boston i Smith, 2011; Sims i sur., 2023).

U visokom obrazovanju ti se pristupi najčešće razvijaju unutar profesionalnih zajednica nastavnika, koje stvaraju prostor za redovitu razmjenu iskustava i zajedničko promišljanje nastavnih izazova (Druken i sur., 2020; Smith i Wyness, 2024). Takvi oblici suradnje pridonose smanjenju profesionalne izoliranosti i postupnom oblikovanju zajedničkih pedagoških razumijevanja i standarda djelovanja.

Upravo zbog svoje jasno definirane strukture i usmjerenosti na analizu konkretne nastavne prakse ciklički modeli predstavljaju čvrst metodološki temelj za sustručnjačko praćenje i podršku. Njihova usmjerenost na kontinuiranu refleksiju i učenje iz iskustva omogućuje sustavno i kontekstualno osjetljivo unapređenje kvalitete poučavanja.

4.2. Istraživanje nastave (engl. *lesson study*) kao metodološki okvir

Istraživanje nastave (engl. *lesson study*) ubraja se među najčešće opisivane suradničke modele profesionalnog učenja u visokom obrazovanju. Temelji se na zajedničkom planiranju nastavne jedinice, praćenju njezine provedbe te sustavnoj analizi učinaka nastavnih odluka na procese i ishode učenja studenata (Lewis i sur., 2009). Posebna vrijednost ovoga modela proizlazi iz njegove cikličke strukture i analitičke usmjerenosti na konkretne nastavne situacije. Profesionalno učenje odvija se kroz međusobno povezane faze planiranja, provedbe, promatranja i refleksije, pri čemu je u središtu pozornosti učenje studenata, a ne procjena nastavnikove izvedbe.

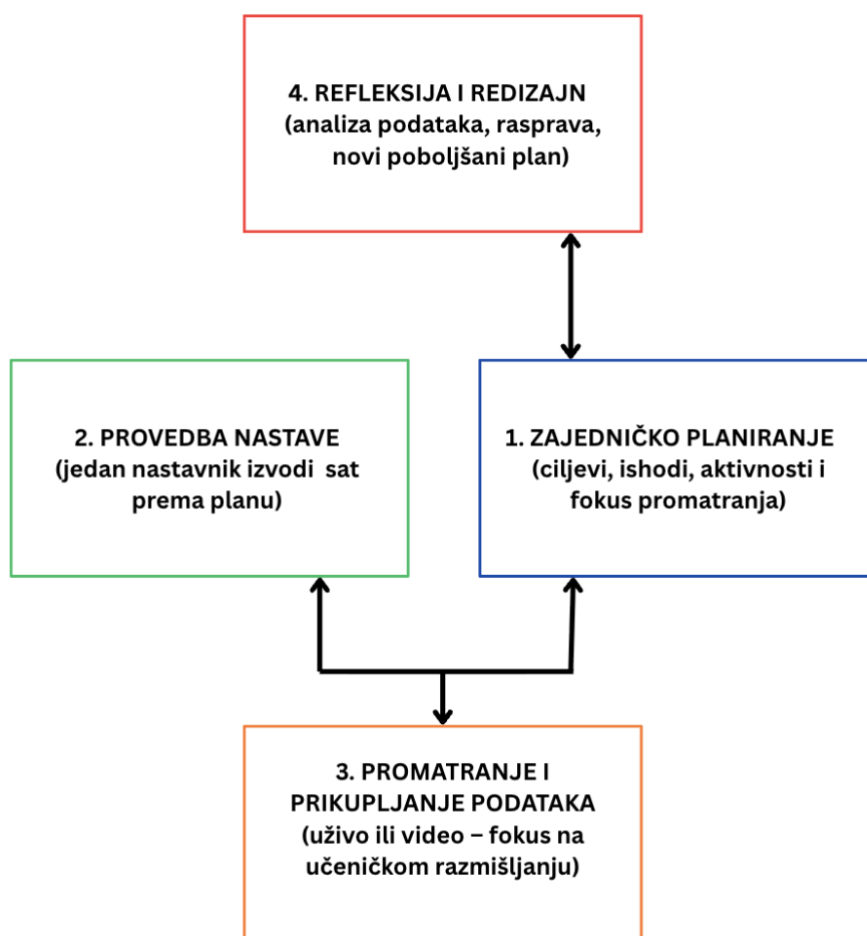


U ovom se priručniku istraživanje nastave koristi kao referentni metodološki okvir za oblikovanje i strukturiranje procesa sustručnjačkog praćenja i podrške. Pritom se model prilagođava specifičnostima institucionalnog okruženja, uz zadržavanje njegovih temeljnih načela suradničke analize i refleksivnog profesionalnog učenja.

4.3. Usmjerenost na učenje studenata i refleksiju nastavne prakse

Ciklički model sustručnjačkog praćenja i podrške razvijen za potrebe ovog priručnika prikazan je na slici 1. Model integrira zajedničko planiranje, promatranje, refleksivni dijalog i redizajn nastavne prakse, uz stalni fokus na učenje studenata.

Slika 1. Ciklički model sustručnjačkog praćenja nastave



Izvor: Filozofski fakultet Osijek, Odsjek za pedagogiju, 2026.

Ciklus sustručnjačkog praćenja i podrške započinje zajedničkim planiranjem, u okviru kojeg se utvrđuje fokus praćenja, definiraju ciljevi i ishodi učenja te usuglašavaju elementi nastavne prakse koji će biti u središtu promatranja. U ovoj je fazi naglasak na jasnoći ciljeva i zajedničkom razumijevanju što se promatra i zašto, pri čemu se posebna pozornost posvećuje učenju studenata. Slijedi provedba nastave, tijekom koje jedan nastavnik izvodi dogovorenu nastavnu aktivnost, dok kolege sudjeluju u promatranju. Promatranje je usmjereno na ponašanje, sudjelovanje i razumijevanje studenata, a ne na procjenjivanje nastavnikovih postupaka. Tijekom promatranja bilježe se opažanja koja se odnose na tijek učenja, reakcije studenata i potencijalne prepreke učenju. U ovoj fazi dokumentira se stvarno ponašanje i razmišljanje studenata (npr. „studenti su u ovoj fazi pokazali nesigurnost u razumijevanju pojma Y“ ili „veći dio studenata nije mogao objasniti pojam Y“ i sl.). Nakon provedbe nastave odvija se refleksivni dijalog, u kojem sudionici zajednički analiziraju prikupljena opažanja i razmjenjuju perspektive o učincima nastavnih odluka na učenje studenata. Povratna informacija

u ovoj fazi ima razvojnu funkciju te je usmjerena na razumijevanje nastavne prakse i identificiranje mogućnosti za njezino unapređenje.

U kontekstu ovog modela „učenje studenata“ odnosi se na procese razumijevanja, konstruiranja značenja i rješavanja problema. Analiza je usmjerena na to kako studenti interpretiraju zadatke, gdje se javljaju nesigurnosti te kako reagiraju na nastavne poticaje. Usmjerenost na učenje studenata odnosi se na pomak s pitanja „Je li nastava bila uspješna?“ prema pitanju „Što su studenti tijekom nastavne aktivnosti zapravo razumjeli, a što je ostalo nejasno i zašto?“. Time se nastavne odluke promatraju u odnosu na njihove učinke na proces učenja, a ne kao izolirani pedagoški postupci.

5. MOGUĆE PREPREKE U PROVEDBI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE

Uvođenje sustručnjačkog praćenja i podrške u visokoškolsku nastavu često je popraćeno različitim oblicima otpora i operativnih poteškoća. Takve prepreke ne proizlaze isključivo iz individualnih stavova ili spremnosti nastavnika na suradnju, nego su ukorijenjene u širem organizacijskom, profesionalnom i institucionalnom okruženju u kojem se nastava planira i provodi.

Razumijevanje tih izvora otpora ključno je za oblikovanje sustručnjačkog praćenja kao razvojno sigurnog, profesionalno prihvatljivog i dugoročno održivog procesa. Tek kada se prepoznaju strukturni i kulturni čimbenici koji mogu otežavati provedbu, moguće je osmisliti protokol koji će uvažavati specifičnosti ustanove i potrebe nastavnika.

U nastavku se stoga prikazuju najčešće prepreke u provedbi sustručnjačkog praćenja i podrške te se predlažu strategije njihova prevladavanja u okviru predloženog metodološkog pristupa.

5.1. Strah od procjenjivanja i profesionalni otpor

Jedna od čestih prepreka u provedbi sustručnjačkog praćenja jest percepcija promatranja kao evaluacijskog postupka. Kada se proces doživljava kao oblik procjenjivanja kompetencija, povećava se vjerojatnost otpora i smanjene otvorenosti prema razvojno usmjerenoj povratnoj informaciji. Isto se tako povećava rizik demotivacije i narušavanja profesionalne

ravnopravnosti među sudionicima (Fong i sur., 2018; Jeffs i sur., 2021). Stoga protokol jasno razdvaja razvojnu svrhu praćenja od institucionalne evaluacije.

Otpor se ne promatra kao osobina pojedinca, nego kao relacijski fenomen koji nastaje u kontekstima u kojima se promjene percipiraju kao nametnute ili nedovoljno obrazložene (Knight, 2009; Valoyes-Chávez, 2019; Bélisle i sur., 2024). Povećana razina otpora povezuje se i s oslabljenom motivacijom za profesionalno učenje na osobnoj ili institucionalnoj razini. Dodatni čimbenici koji mogu pojačati strah i otpor uključuju povećano radno opterećenje i izostanak strukturirane podrške. U takvim uvjetima bilježi se smanjenje refleksivnog profesionalnog učenja te oslanjanje na ustaljene nastavne rutine (Schneider i Plasman, 2011; Graham, 2020; Wiswall, 2013; Kraft i Papay, 2014). Uvođenje novih pristupa zahtijeva vrijeme, ponavljanje i podržavajuće okruženje, osobito kada uključuje istodobno razvijanje više kompetencija (Van Note Chism i sur., 2012; Hobbiss i sur., 2020).

Profesionalna sigurnost, utemeljena na profesionalnoj ravnopravnosti i međusobnom povjerenju, povezuje se s većom otvorenosću prema razvojno usmjerenoj povratnoj informaciji i spremnošću na promjene u nastavnoj praksi. Relevantnost i prihvaćanje povratne informacije ovise o jasnoći, konkretnosti i kvaliteti profesionalnog odnosa u kojem se ona razmjenjuje (Fong i sur., 2018).

U kontekstima u kojima profesionalno učenje nije prepoznato kao zajednička odgovornost bilježi se veća sklonost otporu prema razvojnim inicijativama (Bélisle i sur., 2024). Budući da je profesionalno učenje u visokom obrazovanju pretežno dobrovoljno, njegova se održivost povezuje s postojanjem poticajnih i razvojno sigurnih uvjeta sudjelovanja (Deaker i sur., 2016).

5.2. Organizacijske i vremenske prepreke

Osim individualnih i relacijskih čimbenika provedbu sustručnjačkog praćenja i podrške ograničavaju organizacijske i vremenske prepreke. Sveučilišni nastavnici suočeni su s visokim kognitivnim i administrativnim opterećenjem te snažnim pritiscima vezanima uz istraživačku produktivnost, što smanjuje raspoloživo vrijeme i kapacitet za strukturirano profesionalno učenje (Knight, 2009; Schneider i Plasman, 2011).

Profesionalna izolacija dodatno otežava uspostavu suradničkih oblika profesionalnog učenja. Nastava se najčešće organizira na razini pojedinačnih kolegija, čime se ograničava sustavna razmjena pedagoških iskustava i zajedničko promišljanje nastavne prakse (Smith i Wyness, 2024). U takvim uvjetima profesionalno učenje često ostaje individualizirano i nedovoljno integrirano u institucionalne strukture.

Organizacijske prepreke povezane su i s profesionalnim identitetom u visokom obrazovanju. U istraživački orijentiranim okruženjima nastavna se uloga ne percipira uvijek kao primarni dio profesionalnog djelovanja, osobito kada sustavi napredovanja privilegiraju znanstvenu produktivnost (Nevgi i Löfström, 2015; Smith i Wyness, 2024). Supostojanje različitih profesionalnih identiteta može otežati prihvaćanje razvojno usmjerenih inicijativa u području poučavanja (Hockings i sur., 2009; Kreber, 2010, prema Smith i Wyness, 2024).

5.3. Strategije prevladavanja prepreka

Unatoč učestalosti navedenih prepreka njihovo se ublažavanje povezuje s jasnom strukturom protokola i razvojnim okvirom provedbe. Kvaliteta procesa uvjetovana je konsenzusom o ciljevima praćenja, profesionalnom ravnopravnošću, međusobnim povjerenjem i osjećajem profesionalne sigurnosti. Fokus sustručnjačkog praćenja usmjeren je na unapređenje nastavne prakse, a ne na vrednovanje osobnih kompetencija. U literaturi se profesionalne zajednice učenja određuju kao stabilne socijalne strukture u koje se nastavnici uključuju s ciljem suradnje, emocionalne podrške i profesionalnog razvoja (Dufour i Eaker, 1998). Drugim riječima, zajednice učenja opisuju kao strukturirani i na praksu usmjereni oblici suradnje, uz naglašenu dobrovoljnost sudjelovanja (Smith i Wyness, 2024). Pojam zajednica prakse, koji je usporediv s pojmom zajednica učenja jer oba za cilj imaju razmjenu znanja i iskustava, legitimirali su autori Lave i Wenger (1991), koji se u njegovu određivanju oslanjaju na situacijsko učenje, naglašavajući važnost kolektivnih aktivnosti s ciljem unapređivanja pojedinačnih praksi i njegova uključivanja u širi kontekst zajednica u stvarnom svijetu. Zajednice učenja uglavnom su vezane za odgojno-obrazovni kontekst, a zajednice prakse za poslovna okruženja (Blankenship i Ruona, 2007). U zajednicama učenja proces učenja visoko je strukturiran, a usmjeravaju ga vanjski stručnjaci; proces učenja u zajednicama prakse manje je formaliziran, ne postoji hijerarhija moći, a članovi, koji su sami stručnjaci u interesnom području, uče jedni od drugih, a ne od vanjskih subjekata (Laurel, 2021).

Zajednice učenja kao oblik profesionalnog razvoja nastavnika snažan su katalizator razmjene znanja u neformalnoj društvenoj mreži jer uzimaju u obzir nastavnikove i učenikove neposredne potrebe i želje (Hew i Hara, 2007). Temeljni su elementi profesionalnih zajednica učenja: (1) misija, koja se odnosi na svrhu zajedničkih nastojanja, (2) vizija, koja se odnosi na ciljno usmjereno djelovanje na budućnost, (3) vrijednosti, koje uključuju ponašanja, stavove i posvećenost viziji razvoja, (4) ciljevi, koji se odnose na prirodu i vremenski raspored

specifičnih koraka koji će osigurati dostizanje zajedničke vizije razvoja, (5) podrška i suradničko vođenje, koji podrazumijevaju zajednički osjećaj odgovornosti nastavnika za dobrobit učenika, unapređenja nastave i razvoja ustanove, (6) suradnička kreativnost, koja se odnosi na dijalog oko rješavanja zajedničkih problema, (7) materijalni uvjeti, o kojima ovisi kada, gdje i kako će nastavnici suradnički učiti, (8) spremnost nastavnika na učenje i razvoj te (9) zajedničke profesionalne prakse, koje se odnose na kolegijalno opažanje nastave s ciljem sustručnjačke i vršnjačke podrške (Dufour i Eaker, 1998; Hord, 1997). Učenje nastavnika u zajednici učenja sastoji se od vještina, uvjerenja o učinkovitosti i motivacijskih čimbenika, koji podrazumijevaju transformaciju prakse poučavanja, doživljavanje kolektivne učinkovitosti, izgradnju pozitivne međuovisnosti i uvažavanje međusobnih dogovora (Pyhältö i sur., 2015).

Središnju ulogu u prevladavanju prepreka ima aktivno profesionalno učenje nastavnika. Profesionalna sigurnost i prilagodljiva stručnost razvijaju se sustavnim analiziranjem i istraživanjem vlastite nastavne prakse (Rienties i sur., 2013; Eteläpelto i sur., 2014). Aktivno profesionalno učenje uključuje promatranje, reflektivni dijalog i planiranje primjene novih pristupa u vlastitom nastavnom kontekstu (Garet i sur., 2001). Ponavljanje ciklusa, uz strukturiranu podršku, povećava vjerojatnost održivih promjena u praksi. Suradnički oblici analize nastave doprinose razvoju zajedničkog profesionalnog jezika za interpretaciju i unapređenje nastavne prakse (Kazemi i Franke, 2004; Santagata i sur., 2007). Snimanje nastave može se koristiti kao dodatni analitički alat, pod uvjetom da je primijenjeno u razvojno usmjerenom i sigurnom okviru. Najčešće prepreke i strategije njihova adresiranja u različitim fazama protokola (planiranje, promatranje, reflektivni dijalog) prikazane su u Tablici 1.

Tablica 1. Prepreke u provedbi sustručnjačkog praćenja i strategije njihova prevladavanja prema fazama protokola (sistematizacija autora, 2026.)

Faza protokola	Tipične prepreke	Očitovanje prepreke u praksi	Strategije unutar protokola	Literatura
zajedničko planiranje	otpor kolektiva; nejasni ciljevi	sveučilišni nastavnici ne vide smisao praćenja; ciljevi su općeniti ili nametnuti	dogovor oko fokusa praćenja; zajedničko definiranje ciljeva i očekivanja; naglašavanje razvojne svrhe procesa	Druken i sur., 2020; Bélisle i sur., 2024
zajedničko planiranje	institucionalna inercija	nedostatak podrške rukovodstva; inicijativa ostaje izolirana	početak s malim pilot-timovima (3 – 5 nastavnika); vidljivost pozitivnih primjera	Kezar i sur., 2024
promatranje nastave	strah od procjenjivanja	nastavnici se osjećaju izloženo; fokus na „izvedbi” nastavnika	fokus promatranja na učenje studenata, a ne na nastavnikove postupke; korištenje strukturiranih protokola opažanja	Lewis i sur., 2009; Fong i sur., 2018

Faza protokola	Tipične prepreke	Očitovanje prepreke u praksi	Strategije unutar protokola	Literatura
promatranje nastave	nedostatak vještina opažanja	promatranje se svodi na opće dojmove	uvođenje jasnih smjernica za bilježenje opažanja; učenje „kako promatrati nastavu”	Smith i sur., 2013
refleksivni dijalog	profesionalna nesigurnost; strah od kritike	izbjegavanje otvorenog dijaloga; defenzivne reakcije	razvojno usmjeren refleksivni dijalog; povratna informacija temeljena na opažanjima, ne na procjenama	Jeffs i sur., 2021; Knight, 2009
refleksivni dijalog	nedostatak vremena	površna ili preskočena refleksija	planiranje refleksije kao sastavnog dijela ciklusa; vremenski ograničeni, ali strukturirani sastanci	Schneider i Plasman, 2011
redizajn nastavne prakse	teškoće u promjeni profesionalnih navika	povratak starim obrascima poučavanja	planiranje malih, izvedivih promjena; ponavljanje ciklusa i kontinuirana podrška	Garet i sur., 2001; Hobbiss i sur., 2020
cijeli ciklus	profesionalna izolacija	izostanak razmjene iskustava i zajedničkog učenja	uspostava zajednica učenja; redoviti ciklusi praćenja	Smith i Wyness, 2024; Lefoe i sur., 2013

6. PROTOKOL PROVEDBE SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE

6.1. Konceptualno utemeljenje i metodološki okvir sustručnjačkog praćenja nastave

Predloženi protokol usmjeren je na jasno strukturiranje sustručnjačkog praćenja i podrške kao razvojno orijentiranog procesa profesionalnog učenja. Njegova je svrha osigurati dosljedan, transparentan i metodološki utemeljen okvir koji visokoškolskim nastavnicima pruža sigurnost u provedbi te jasnoću u pogledu ciljeva i očekivanih ishoda.

Provedba protokola organizirana je kroz međusobno povezane i cikličke faze planiranja, analitičkog promatranja nastavne prakse i strukturiranog refleksivnog dijaloga. Takva dinamika omogućuje sustavno prikupljanje uvida o učincima nastavnih odluka, njihovu zajedničku analizu te promišljeno oblikovanje daljnjih profesionalnih koraka. Na taj se način sustručnjačko praćenje uspostavlja kao kontinuiran proces učenja, a ne kao jednokratna aktivnost.

6.2. Načela sustručnjačkog praćenja i etički okvir provedbe

Načela provedbe usmjerena su na očuvanje razvojne i neevaluacijske naravi sustručnjačkog praćenja te na osiguravanje profesionalno sigurnog okruženja za suradnju i učenje. Ona predstavljaju temelj za dosljednu i etički utemeljenu provedbu protokola, neovisno o

specifičnostima institucionalnog okruženja. U nastavku su izdvojena temeljna načela koja usmjeravaju njegovu primjenu:

- dobrovoljnost sudjelovanja, kao preduvjet unutarnje profesionalne motivacije i preuzimanja odgovornosti za vlastiti razvoj (Smith i Wyness, 2024)
- profesionalna ravnopravnost i međusobno povjerenje, kao osnova otvorenog i argumentiranog dijaloga i prihvaćanja razvojno usmjerene povratne informacije (de Lange i Wittek, 2022)
- razvojna, a ne evaluacijska narav procesa, čime se osigurava usmjerenost na učenje i unapređenje prakse, a ne na administrativno vrednovanje (Shousha, 2015)
- uvažavanje profesionalnog konteksta i iskustva nastavnika, što uključuje prilagodbu provedbe predmetnom području, razini nastave i institucionalnim uvjetima rada (O’Leary i Savage, 2020).

Dosljedna primjena navedenih načela doprinosi stvaranju održivog okvira za suradničko profesionalno učenje te jača povjerenje u sam proces sustručnjačkog praćenja i podrške.

6.2.1. Uloga kritičkog prijatelja u procesu refleksije

Unutar predloženog metodološkog okvira kritički prijatelj predstavlja središnju ulogu u prijelazu s individualne na suradničku refleksiju. Oslanjajući se na recentne radove koji opisuju važnost kritičkog prijatelja, ta se uloga definira kroz specifičan spoj podrške i izazova, gdje je partner ravnopravni kolega usmjeren na zajedničko unapređenje prakse. Uloga kritičkog prijatelja operacionalizira se kroz sljedeće aspekte:

- poticanje dubinske samorefleksije: umjesto davanja gotovih rješenja kritički prijatelj postavlja poticajna pitanja koja nastavnika navode na propitivanje implicitnih pedagoških teorija
- analitičko i strukturirano opažanje: primjenom strukturiranih protokola za promatranje (analitičkih shema) bilježe se deskriptivni empirijski podaci o učenju studenata, koji predstavljaju osnovu za refleksivni dijalog
- kritičko preispitivanje ustaljenih obrazaca poučavanja: kritička dimenzija uloge podrazumijeva ukazivanje na implicitne pretpostavke i ograničenja nastavnih postupaka, potičući time preispitivanje ustaljenih obrazaca poučavanja i stvarnu pedagošku inovaciju (Bognar, 2008).

6.3. Uloge sudionika

U procesu sudjeluju najmanje dva sveučilišna nastavnika u ravnopravnim i razvojno usmjerenim ulogama. Uloge se operacionaliziraju na sljedeći način:

- Promatrani nastavnik sudjeluje u odabiru nastavne situacije ili aspekta prakse koji se analizira, sudjeluje u definiranju fokusa promatranja te nakon promatranja provodi samorefleksiju i planira moguće prilagodbe prakse (Eteläpelto i sur., 2014).
- Promatrač / kritički prijatelj provodi promatranje prema unaprijed dogovorenom fokusu te bilježi deskriptivna opažanja usmjerena na učenje studenata. Refleksivni dijalog podupire se pitanjima i opažanjima, bez davanja gotovih rješenja (Wennerberg i McGrath, 2022).
- U složenijim oblicima provedbe može se uključiti facilitator, čija je zadaća procesna dosljednost i ravnoteža sudjelovanja, uz očuvanje razvojne usmjerenosti (Shousha, 2015; Smith i Wyness, 2024).

6.4. Instrumentarij: strukturirani protokoli za promatranje

Kao primarni instrumentarij koriste se strukturirani protokoli za promatranje (analitičke sheme) koji standardiziraju bilježenje opažanja i usmjeravaju analizu na empirijski utemeljene indikatore učenja studenata. Protokoli se prilagođavaju fokusu pojedinog ciklusa (npr. kognitivni angažman, obrasci interakcije, prepreke učenju).

6.5. Operacionalizacija procesa: faze protokola

Operativna provedba protokola strukturira se u jasno definirane faze koje omogućuju postupnu i organizacijski izvedivu implementaciju procesa. Takva organizacija smanjuje prekomjerne operativne zahtjeve te istodobno osigurava kontinuitet i razvojnu usmjerenost profesionalnog učenja. Faze su osmišljene tako da budu vremenski racionalne, metodološki jasne i prilagodljive specifičnostima nastavnog okruženja:

- **Zajednički dogovor i priprema** – U ovoj se fazi definira svrha i fokus promatranja (npr. kognitivni angažman, obrasci interakcije, razumijevanje sadržaja, učinci nastavnih strategija). Utvrđuju se načini bilježenja opažanja, tehnički uvjeti provedbe te pravila povjerljivosti u skladu s prethodno razrađenim relacijskim preduvjetima.

- **Analitičko promatranje učenja studenata** – Promatranje se provodi uživo ili gledanjem snimke, uz poštovanje etičkih i pravnih načela. Opažanja se bilježe deskriptivno, uz navođenje konkretnih primjera (npr. pogrešne predodžbe, nesigurnosti u rješavanju zadatka, obrasci sudjelovanja), bez interpretacija i prosudbi tijekom same faze promatranja (van Es i Sherin, 2008). U kontekstu digitalnih mogućnosti promatranje može uključivati sigurno snimanje nastave, asinkronu analizu i *online* refleksivne sastanke. Primjena takvih alata zahtijeva jasno definirana pravila vezana uz zaštitu privatnosti, pohranu i brisanje snimki te svrhu njihove uporabe.
- **Refleksivna faza (post-konferencija)** – Nakon promatranja slijedi strukturirani refleksivni razgovor. Refleksivni razgovor provodi se u skladu s razvojnom svrhom sustručnjačkog praćenja, s fokusom na učinke nastavnih odluka na učenje studenata. Razgovor započinje samorefleksijom promatranog nastavnika nakon čega se iznose zabilježena opažanja uz potkrepu konkretnim primjerima iz nastavne situacije.
- **Planiranje i praćenje unapređenja** – Na temelju refleksije zajednički se definiraju realni i u danom kontekstu primjereni smjerovi unapređenja nastavne prakse. Preporučuje se ponovna primjena dogovorenih promjena te, prema mogućnostima, novo promatranje ili refleksija, čime se podupiru kontinuitet i cikličnost profesionalnog učenja (Garet i sur., 2001; Lewis i sur., 2009).

Tablica 2. Osnovni podaci o promatranju nastave

Osnovni podaci	Opis
Nastavnik/ica	[Ime i prezime]
Kritički prijatelj	[Ime i prezime]
Kolegij i tema	[Naziv kolegija i nastavne jedinice]
Cilj promatranja	[Specifični dogovoreni fokus, npr. kognitivni angažman]

Odjeljak A: Kognitivni angažman i interakcija studenata – fokus je na dokazima učenja, a ne na izvedbi nastavnika:

- Indikatori aktivnog učenja: Bilježenje trenutaka u kojima studenti formuliraju pitanja, rješavaju probleme ili kritički raspravljaju.

- Kvaliteta interakcije: Opis komunikacijskih obrazaca (student – student, student – nastavnik).
- Prepreke u učenju: Identifikacija ključnih prepreka u razumijevanju nastavnog sadržaja tijekom izvođenja nastavnog sata.

Odjeljak B: Didaktičko-metodički elementi (Refleksivni zapis) – zapažanja kritičkog prijatelja koja služe kao poticaj za dijalog u postkonferenciji.

- Usklađenost aktivnosti: Jesu li nastavne aktivnosti izravno pridonosile ostvarenju ishoda učenja?
- Prilagodljivost: Kako je nastavnik reagirao na nepredviđene situacije ili studentske odgovore?
- Inovativnost: Korištenje novih pristupa koji doprinose transformaciji odgojno-obrazovnog procesa.

Odjeljak C: Prijedlozi za rekonstrukciju nastavne prakse – zajednički zaključci nastavnika i kritičkog prijatelja nakon opservacije.

- Identificirane snage: Što je u ovoj lekciji bilo najučinkovitije za učenje studenata?
- Prostor za unapređenje: Specifični elementi koje treba izmijeniti u sljedećem iterativnom krugu.
- Akcijski plan: Koji će se koraci poduzeti radi daljnjeg unapređenja profesionalnog identiteta visokoškolskih nastavnika?

Napomena o povjerljivosti

Protokol za promatranje ostaje u nadležnosti promatranog nastavnika i koristi se isključivo u svrhu profesionalnog učenja sudionika. Postupanje s podacima uređuje se u skladu s prethodno definiranim etičkim načelima i relacijskim preduvjetima te se ne povezuje s eksternim evaluacijskim postupcima.

6.6. Dokumentiranje i analitički alati

Dokumentiranje procesa može uključivati opažачke protokole, refleksivne bilješke i zajedničke zapise sudionika. Dokumentacija služi isključivo profesionalnom učenju i ne koristi se u evaluacijske ili administrativne svrhe.

U analizi videozapisa nastave mogu se koristiti strukturirani opažački protokoli koji omogućuju sustavno bilježenje aktivnosti nastavnika i studenata tijekom nastavne jedinice. Jedan je od takvih alata COPUS (*Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM*), razvijen za praćenje obrazaca nastavnih i studentskih aktivnosti u visokoškolskoj nastavi. Njegova je prednost u tome što pruža jasan i operacionaliziran okvir za opažanje, čime se smanjuje subjektivnost i potiče usmjerenost na konkretne pokazatelje nastavne dinamike.

U ovom se okviru primjena takvih protokola razumije isključivo kao potpora profesionalnom učenju, a ne kao instrument vrednovanja kvalitete rada nastavnika. Kvantitativni prikazi aktivnosti služe prvenstveno kao poticaj za refleksiju i analizu obrazaca interakcije, uz nužnu kontekstnu interpretaciju podataka i njihovo povezivanje s ciljevima učenja.

Integrirani protokol i metodologija sustručnjačkog praćenja time tvore koherentan i razvojno usmjeren okvir profesionalnog učenja u visokom obrazovanju. Njihova dosljedna i promišljena primjena doprinosi jačanju profesionalne autonomije nastavnika, unapređenju kvalitete poučavanja te izgradnji kulture suradničkog i refleksivnog djelovanja unutar akademske zajednice (Stoll i sur., 2006; Myllykoski-Laine i sur., 2022).

7. DIGITALNI I HIBRIDNI OBLICI SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI

7.1. Uloga digitalnih alata u profesionalnom učenju nastavnika

Razvoj digitalnih tehnologija otvorio je dodatne mogućnosti za profesionalno učenje nastavnika, osobito u situacijama u kojima vremenska ograničenja, organizacijske prepreke ili prostorna udaljenost otežavaju redovitu suradnju i refleksiju. U visokoškolskom kontekstu digitalni alati sve se češće koriste kao potpora suradničkim i refleksivnim oblicima profesionalnog učenja, a ne kao zamjena za pedagošku interakciju (O’Leary i Savage, 2020). Istraživanja upućuju na to da digitalno potpomognuti oblici profesionalnog učenja mogu biti učinkoviti kada su povezani s konkretnom nastavnom praksom, kada uključuju aktivno sudjelovanje nastavnika te kada su ugrađeni u širi razvojni okvir, primjerice profesionalne zajednice učenja (Garet i sur., 2001; Smith i Wyness, 2024).

Digitalni alati u kontekstu sustručnjačkog praćenja i podrške imaju ulogu medijacijskih instrumenata koji olakšavaju bilježenje nastavne prakse, razmjenu opažanja i strukturiranje refleksivnog dijaloga. Njihova primjena omogućuje održavanje kontinuiteta profesionalnog

učenja i praćenje razvoja nastavne prakse kroz vrijeme. Posebno su vrijedni u procesu promatranja i analize nastave, primjerice putem snimki stvarnih nastavnih situacija. Videozapisi omogućuju višekratno promatranje istih epizoda, usporevanje i detaljniju analizu nastavnog procesa te usmjeravanje pozornosti na učenje studenata. Na taj način podupiru razvoj profesionalne vizije nastavnika, odnosno sposobnosti uočavanja i tumačenja ključnih elemenata nastavne dinamike (van Es i Sherin, 2008; Santagata i sur., 2007). Digitalna provedba pritom ne mijenja razvojnu svrhu sustručnjačkog praćenja ni njegovu temeljnu strukturu. Ona predstavlja prilagodbu medija provedbe, dok osnovna načela, ciljevi i faze procesa ostaju nepromijenjeni.

7.2. Preporučeni digitalni alati za sustručnjačko praćenje i podršku

Pri odabiru digitalnih alata za potrebe sustručnjačkog praćenja i podrške u obzir se uzimaju dostupnost, jednostavnost korištenja, zaštita privatnosti i usklađenost s institucionalnim pravilima. U praksi se primjerenima smatraju alati koji su već prisutni u akademskom okruženju ili se mogu integrirati u postojeće sustave (Tablica 3).

Tablica 3. Preporučeni digitalni alati za sustručnjačko praćenje i podršku u funkciji profesionalnog učenja nastavnika na FFOS-u (sistematizacija autora, 2026.)

Alat	Funkcija	Besplatan za fakultet	Primjer primjene
Vid-an	sigurno snimanje, automatska anonimizacija lica, dijeljenje samo unutar tima	DA (HR sveučilišta)	snimanje predavanja → analiza u zajednici učenja
Moodle	forum za povratne informacije, upload videa, zajednički dokumenti	DA	„Zajednica učenja 2025“ – forum + videoarhiva
Zoom/Teams	snimanje u oblaku, <i>breakout rooms</i> za male timove	DA (institucionalna licenca)	hibridni <i>lesson study</i> (nastavnik u Osijeku, promatrači u Zagrebu)
Mentimeter/Jamboard	interaktivni alati za trenutnu refleksiju	DA (besplatna verzija)	„Što sam danas primijetio/la?“ – anonimno glasovanje nakon praćenja

Za snimanje i dijeljenje nastavne prakse mogu se koristiti osnovni alati za snimanje (npr. ugrađene kamere prijenosnih računala ili mobilnih uređaja), pri čemu je ključno jasno dogovoriti svrhu snimanja, način pohrane i pravila pristupa snimkama. Snimke se koriste kao resurs profesionalnog učenja, uz primjenu načela iz Poglavlja 6.

Za komunikaciju i refleksivni dijalog mogu se koristiti postojeće platforme za videokonferencije i suradnju (npr. MS Teams, Zoom), koje omogućuju sastanke, dijeljenje materijala i refleksivne razgovore u sinkronom ili asinkronom obliku. Asinkroni oblici

komunikacije osobito su korisni kada je teško uskladiti rasporede nastavnika. Za dokumentiranje procesa preporučuje se uporaba jednostavnih digitalnih obrazaca, zajedničkih dokumenata ili zaštićenih digitalnih mapa. Dokumentacija može uključivati protokole za promatranje, reflektivne bilješke i planove unapređenja, pri čemu joj je svrha podrška profesionalnom učenju, a ne administrativno praćenje rada nastavnika (Shousha, 2015). Izbor alata oblikuje se fleksibilno te se prilagođava kontekstu, razini digitalnih kompetencija sudionika i ciljevima konkretnog ciklusa sustručjačkog praćenja.

7.3. Model digitalnog sustručjačkog praćenja (*online* i hibridno)

Digitalno potpomognuto sustručjačko praćenje i podrška mogu se provoditi u *online*, hibridnom ili kombiniranom obliku, ovisno o organizacijskim mogućnostima i potrebama sudionika. Neovisno o formatu zadržavaju se temeljne faze procesa – planiranje, promatranje i reflektivni dijalog – čime se osigurava metodološka dosljednost i razvojna usmjerenost.

Razlike se pritom odnose ponajprije na medij provedbe pojedinih aktivnosti, primjerice na način održavanja sastanaka, promatranje nastave putem snimki ili provođenje asinkrone analize. Unatoč tim prilagodbama struktura procesa i fokus promatranja ostaju usmjereni na razumijevanje nastavnih odluka i njihovih učinaka na učenje studenata.

Tablica 4. Model „digitalni lesson study“ (4 koraka – 100 % *online* ili hibridno) (sistematizacija autora, 2026.)

Korak	Što radimo	Alat	Vrijeme
1. zajedničko planiranje	videosastanak + zajednički dokument	Zoom + Google Docs	60 min.
2. snimanje nastave	automatsko snimanje (bez dodatne osobe)	Vid-an ili Zoom Cloud	tijekom sata
3. promatranje i bilježenje	svi gledaju snimku asinkrono, bilježe vremenske oznake	Vid-an (tagovi) ili zajednički Excel	7 dana
4. refleksija i redizajn	videosastanak + forum	Zoom + Moodle forum	90 min.

U hibridnom modelu zajednički dogovor i priprema mogu se odvijati *online*, promatranje nastave uživo ili putem snimke, dok se reflektivni razgovor provodi u digitalnom okruženju. Takav model omogućuje fleksibilnost, smanjuje vremenski pritisak i povećava dostupnost sudionicima, a pritom zadržava fokus na učenju studenata i refleksiji nastavne prakse. U potpuno *online* modelu promatranje se najčešće temelji na snimkama nastave ili na promatranju *online* nastave u stvarnom vremenu, a reflektivni razgovori i planiranje unapređenja provode se putem digitalnih platformi uz korištenje zajedničkih dokumenata i strukturiranih protokola

za promatranje. Istraživanja upućuju na to da takav pristup može biti učinkovit kada su jasno utvrđeni fokusi promatranja i osigurana procesna podrška provedbi (O’Leary i Savage, 2020; Smith i Wyness, 2024).

7.4. Etički, sigurnosni i pravni okvir digitalno potpomognute provedbe

Digitalno potpomognuto sustručnjačko praćenje i podrška, osobito kada uključuju snimanje nastavnih aktivnosti, pretpostavljaju jasno definirane etičke, sigurnosne i pravne okvire provedbe. U okviru istraživanja nastave takvi se postupci temelje na transparentno utvrđenim etičkim i sigurnosnim načelima. U skladu s važećim propisima Republike Hrvatske i internim aktima visokoškolskih ustanova, prije snimanja nastavnih aktivnosti pribavlja se informirani pisani pristanak studenata, pri čemu se koriste standardizirani obrasci dostupni na intranetu Filozofskog fakulteta u Osijeku. Time se osigurava transparentnost postupka i zaštita prava sudionika.

U obradi videomaterijala primjenjuju se tehnička rješenja koja umanjuju rizik povrede privatnosti, primjerice automatsko zamaglivanje lica studenata (Vid-an). Postupanje s videomaterijalima provodi se u skladu s Općom uredbom o zaštiti podataka (Uredba (EU) 2016/679, GDPR) te Pravilnikom o zaštiti osobnih podataka Sveučilišta u Osijeku (2023). Videozapisi se čuvaju privremeno te se brišu najkasnije u roku od 30 dana nakon provedenog refleksijskog sastanka.

8. HRVATSKI INSTITUCIONALNI KONTEKST PROVEDBE SUSTRUČNJAČKOG PRAĆENJA I PODRŠKE

Uvođenje protokola sustručnjačkog praćenja i podrške u visokom obrazovanju odvija se unutar specifičnog institucionalnog i normativnog okruženja koje uvelike određuje njegove mogućnosti, ali i ograničenja provedbe. Organizacijska struktura, raspoloživi resursi, kultura ustanove i važeći propisi oblikuju način na koji se takvi procesi mogu planirati, provoditi i održavati.

U hrvatskom kontekstu profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika ima jasno normativno uporište, što potvrđuje njegovu važnost na razini sustava. Međutim, operativna provedba često je nedovoljno strukturirana i razlikuje se među institucijama, što može rezultirati neujednačenom dostupnošću i kvalitetom oblika stručne podrške. Upravo stoga strukturirani

protokoli mogu pridonijeti većoj jasnoći, dosljednosti i održivosti profesionalnog učenja u akademskom okruženju.

Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 119/2022) stručno usavršavanje nastavnika prepoznaje kao sastavni dio akademskog rada te ga povezuje s osiguravanjem kvalitete visokog obrazovanja. Time se profesionalni razvoj jasno normativno pozicionira kao element akademske odgovornosti, a ne isključivo kao rezultat osobne inicijative. Istodobno, visoka razina autonomije sveučilišta i njihovih sastavnica omogućuje različite pristupe organizaciji i provedbi profesionalnog učenja, što u praksi dovodi do razlika u njegovoj sustavnosti i dostupnosti među institucijama.

Hrvatski sustav obilježen je i naglašenim evaluacijskim pritiscima u postupcima napredovanja, pri čemu su istraživački rezultati često vidljiviji i mjerljiviji od kvalitete poučavanja. U takvom okruženju promatranje nastave može biti doživljeno kao oblik procjene, što može potaknuti zadržku i smanjiti otvorenost prema razvojno usmjerenoj povratnoj informaciji. Zbog toga je jasno razgraničenje razvojne i evaluacijske funkcije sustručnjačkog praćenja od presudne važnosti za stvaranje profesionalno sigurnog okruženja.

Dodatne izazove predstavljaju organizacijska opterećenja i vremenska ograničenja s kojima se sveučilišni nastavnici svakodnevno suočavaju, kao i neravnomjerna institucionalna podrška. Ipak, isti institucionalni okvir koji može otežavati provedbu ujedno otvara prostor za promišljeno oblikovanje suradničkih i razvojno usmjerenih modela profesionalnog učenja. Njihova održivost ovisit će o pažljivom planiranju, jasnoj komunikaciji svrhe i postupnoj izgradnji povjerenja unutar akademske zajednice.

8.1. SWOT analiza sustručnjačkog praćenja u hrvatskom visokom obrazovanju

U hrvatskom kontekstu provedba sustručnjačkog praćenja i podrške odvija se u okolnostima koje istodobno nude određene strukturne mogućnosti, ali i nameću operativna ograničenja. Razumijevanje tih uvjeta zahtijeva pažljivo sagledavanje organizacijskih, profesionalnih i kulturnih čimbenika koji utječu na svaku fazu procesa – od pripreme i promatranja do refleksije i praćenja promjena u nastavnoj praksi.

Analitički pristup tim čimbenicima može se oblikovati prepoznavanjem snaga, slabosti, prilika i rizika povezanih s provedbom pojedinih faza protokola. U tom smislu SWOT analiza može poslužiti kao pomoćni metodološki alat za strukturiranje uvida i planiranje daljnjih koraka, pri čemu se ne nameće kao normativni model, već kao okvir za promišljanje i prilagodbu procesa specifičnostima institucionalnog okruženja.

Tablica 5. SWOT analiza sustručnjačkog praćenja u hrvatskom kontekstu (izrada autora, 2026.)

Snage	Slabosti
<ul style="list-style-type: none"> ○ Postojeći zakonski okviri (npr. Statut Sveučilišta u Osijeku, Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju itd.) podržavaju usavršavanje. ○ Dostupnost <i>online</i> alata (npr. Moodle) za povratne informacije (Bognar i sur., 2016). ○ Motivirani nastavnici u interdisciplinarnim timovima (Mylykoski-Laine i sur., 2022). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nedostatak vremena zbog preopterećenosti (Wiswall, 2013). ○ Otpor zbog straha od procjene (Jeffs i sur., 2021). ○ Nedovoljna institucionalna podrška (Gast i sur., 2017).
Prilike	Prijetnje
<ul style="list-style-type: none"> ○ EU fondovi za digitalno usavršavanje (Fong i sur., 2018). ○ Suradnja s IDIZ-om za pilot-projekte (Bognar i sur., 2016). ○ Povećana svijest o mentalnom zdravlju (Graham i sur., 2020). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Emocionalno izgaranje nastavnika (Kraft i Papay, 2014). ○ Digitalna nepismenost (Hobbiss i sur., 2020). ○ Nedostatak financiranja (Van Lankveld i sur., 2017).

Snage sustava proizlaze iz postojećih zakonskih i institucionalnih okvira, uključujući Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju te statute sveučilišta, koji prepoznaju stručno usavršavanje kao sastavni dio akademskog rada. Dodatnu potporu predstavljaju dostupni digitalni alati (npr. Moodle), koji omogućuju dokumentiranje procesa, razmjenu materijala i refleksiju nastavne prakse (Bognar i sur., 2016), kao i postojanje motiviranih nastavnika spremnih na suradnju u interdisciplinarnim timovima (Mylykoski-Laine i sur., 2022).

Slabosti se očituju ponajprije u operativnim i organizacijskim ograničenjima. Nedostatak vremena, uzrokovan nastavnim, istraživačkim i administrativnim opterećenjem, jedan je od najčešće isticanih izazova (Wiswall, 2013). Otpor prema sudjelovanju često proizlazi iz straha od evaluacije i percepcije promatranja nastave kao kontrolnog, a ne razvojnog procesa (Jeffs i sur., 2021). Dodatno, izostanak sustavne institucionalne podrške, osobito u vidu formalnog priznavanja uloženog rada, može ograničiti dugoročnu održivost ovakvih inicijativa (Gast i sur., 2017).

Prilike za razvoj sustručnjačkog praćenja proizlaze iz dostupnosti europskih fondova za digitalno i pedagoško usavršavanje (Fong i sur., 2018), suradnje s istraživačkim institucijama (npr. IDIZ) te sve izraženijeg institucionalnog fokusa na profesionalnu podršku i mentalno zdravlje nastavnika (Graham i sur., 2020). Takvi uvjeti podupiru provedbu pilot-projekata i integraciju razvojnih modela profesionalnog učenja u institucionalne strukture.

Istodobno, prisutni su i rizici koji mogu ugroziti provedbu. Emocionalno izgaranje nastavnika (Kraft i Papay, 2014), digitalna nepismenost dijela nastavnika (Hobbiss i sur., 2020)

te nestabilni izvori financiranja (Van Lankveld i sur., 2017) predstavljaju prijetnje koje zahtijevaju pažljivo planiranje, postupno uvođenje i jasnu podršku institucije.

8.2. Preporuke za provedbu sustručnjačkog praćenja i podrške na FFOS-u

U okviru postojećeg institucionalnog i normativnog okruženja hrvatskog visokog obrazovanja uvođenje sustručnjačkog praćenja i podrške u visokoškolskoj nastavi može započeti postupno i promišljeno. Faza pažljivo planirane implementacije omogućuje provjeru izvedivosti protokola u stvarnim uvjetima rada, njegovu prilagodbu specifičnostima ustanove te uvažavanje postojećih organizacijskih praksi. Takav pristup pridonosi i postupnoj izgradnji profesionalnih odnosa utemeljenih na ravnopravnosti i međusobnom povjerenju, što je osobito važno kako bi se proces jasno razlikovao od evaluacijskih mehanizama i kako bi se izbjeglo stvaranje dodatnog pritiska na nastavnike. Sustručnjačko praćenje time se afirmira kao razvojna inicijativa koja se gradi kroz dijalog, iskustvo i zajedničko učenje.

U nastavku su prikazani ključni institucionalni izazovi i razvojne prilike relevantni za provedbu sustručnjačkog praćenja i podrške u hrvatskom visokoškolskom kontekstu, s ciljem poticanja realističnog i kontekstualno osjetljivog planiranja.

Tablica 6. Hrvatski specifični izazovi i razvojne implikacije za pilot-provedbu sustručnjačkog praćenja (izrada autora, 2026.)

Izazov/Prilika	Opis	Implikacije za sustručnjačko praćenje	Preporuka/primjer
Zakonska obveza kontinuiranog stručnog usavršavanja	Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (NN 119/2022, čl. 104–106) i Statut Sveučilišta u Osijeku (2023) obvezuju nastavnike na stručno usavršavanje, ali ne definiraju oblike i ne osiguravaju vrijeme.	Nastavnici doživljavaju sustručnjačko praćenje kao „još jednu obvezu“ umjesto kao razvoj.	Uvesti sustručnjačko praćenje kao dio službeno priznatog stručnog usavršavanja s bodovima za napredovanje (kao što je već praksa na nekim sastavnicama Sveučilišta u Zagrebu).
Postpandemičko <i>online</i> /hibridno okruženje	70 – 80 % nastave na nekim fakultetima i dalje je <i>online</i> ili hibridno (podaci CARNET-a 2024).	Snimanje i analiza nastave tehnički je lakše, ali nastavnici se boje „stalno biti snimani“.	Koristiti platforme Vid-an ili Moodle s jasnim pravilima o privatnosti i anonimizaciji snimki (prema Smjernicama za <i>online</i> nastavu Sveučilišta u Osijeku, 2023).
Interkulturalnost i manjinske kulture	U Osijeku i Slavoniji značajan udio studenata pripada romskoj, srpskoj, mađarskoj i drugim manjinskim zajednicama.	Nastavnici rijetko reflektiraju o kulturnoj osjetljivosti svojih primjera i materijala (Hrvačić, 2008).	Uvesti interkulturalne kriterije u obrazac za promatranje nastave (npr. „Jesu li primjeri uključivi za studente različitih kulturnih pozadina?“).

Izazov/Prilika	Opis	Implikacije za sustručnjačko praćenje	Preporuka/primjer
Preopterećenost nastavnika	Prosječno opterećenje na hrvatskim fakultetima 400 – 600 sati nastave godišnje + istraživanje + administracija (podaci AZVO 2024).	Nastavnici nemaju vremena za zajednice učenja.	Smanjiti nastavno opterećenje za 15 – 30 sati godišnje nastavnicima koji sudjeluju u zajednicama učenja (pilot-projekt FFOS-a 2024/25).
Nedostatak kulture povratnih informacija	Hrvatski akademski kontekst tradicionalno izbjegava otvorenu kritiku kolega („kolegijalnost“ se često brka s izbjegavanjem sukoba).	Nastavnici se boje da će povratne informacije biti „lične“.	Uvesti obaveznu obuku o razvojno usmjerenoj povratnoj informaciji (model SBI – Situation-Behavior-Impact) prije početka praćenja (prema Fong i sur., 2018).
Financiranje i EU fondovi	Hrvatska ima pristup ESF+ fondovima za stručno usavršavanje nastavnika (2021–2027).	Mogućnost plaćenih sati za zajednice učenja i honorara za mentore.	Prijaviti projekt „Zajednice učenja na visokoobrazovnim ustanovama Slavonije“ (moguće 200.000 – 400.000 €, rokovi 2026.).

Prva preporuka odnosi se na dobrovoljnost sudjelovanja i ograničen opseg pilot-provedbe. Provedbu sustručnjačkog praćenja podrške poželjno je provesti s manjim brojem nastavnika (npr. 3 – 5), okupljenih u profesionalnu zajednicu učenja, pri čemu sudjelovanje treba biti jasno definirano kao razvojna aktivnost, nevezana uz formalno vrednovanje rada. Takav pristup smanjuje otpor i omogućuje stvaranje „sigurnog prostora“ za eksperimentiranje i refleksiju nastavne prakse.

Druga preporuka odnosi se na jasno pozicioniranje protokola unutar institucionalnih politika. Iako sustručnjačko praćenje ne smije imati evaluacijsku funkciju, njegova vidljivost na razini Fakulteta (npr. u odlukama fakultetskih tijela, strateškim dokumentima ili godišnjim planovima stručnog usavršavanja) doprinosi njegovoj legitimnosti i dugoročnoj održivosti. Preporučuje se da se sudjelovanje u pilot-provedbi prepozna kao dio stručnog usavršavanja nastavnika, bez administrativnog opterećenja i bez obvezujućih ishoda.

Treća preporuka odnosi se na postupnu integraciju digitalno potpomognutih elemenata, u skladu s postojećim infrastrukturnim mogućnostima Fakulteta. Korištenje digitalnih alata (npr. Moodle, zajednički *online* dokumenti, snimke nastave uz pristanak sudionika) može olakšati dokumentiranje procesa, refleksiju i razmjenu iskustava, osobito u situacijama ograničenog vremena ili nemogućnosti fizičkog prisustva. Digitalni alati primjenjuju se u skladu s načelima i protokolom razrađenim u prethodnim poglavljima.

Četvrta preporuka odnosi se na jasnu ulogu facilitacije. U početnim fazama provedbe preporučuje se uključivanje facilitatora (npr. stručnjaka s Odsjeka za pedagogiju ili vanjskog suradnika) koji će osiguravati poštovanje protokola, poticati refleksivni dijalog i pomagati

sudionicima u razlikovanju razvojno usmjerene povratne informacije od evaluacijskog prosuđivanja. Uloga facilitatora osobito je važna u kontekstu institucionalne kulture u kojoj promatranje nastave još nije uobičajena praksa.

Peta preporuka odnosi se na kontinuiranu refleksiju i prilagodbu protokola. Pilot-provedba treba uključivati redovito prikupljanje povratnih informacija od sudionika o provedivosti, korisnosti i opterećenju koje protokol donosi. Na temelju tih uvida moguće je postupno prilagođavati faze protokola, opseg aktivnosti i načine dokumentiranja, čime se osigurava kontekstna primjerenost i održivost modela.

Pilot-provedba može predstavljati početni korak u razvoju kulture suradničkog profesionalnog učenja na Fakultetu te otvoriti prostor za postupnu institucionalnu integraciju modela.

9. MEĐUNARODNI PRIMJERI ISTRAŽIVANJA I DOBRE PRAKSE

Radi dodatnog smještanja u relevantni teorijski i istraživački okvir te teorijskog utemeljenja protokola sustručnjačkog praćenja i podrške u nastavku se prikazuju odabrani primjeri empirijskih istraživanja i primjera dobre prakse iz međunarodnog okruženja. Navedeni primjeri ilustriraju različite pristupe provedbi istraživanja nastave u visokom obrazovanju te se pritom naglašavaju ključni uvjeti njihove uspješnosti, poput suradnje među nastavnicima, institucionalne podrške, strukturiranog refleksivnog dijaloga i usmjerenosti na učenje studenata.

Studije se ne izlažu iscrpno, nego selektivno, s naglaskom na one elemente koji su relevantni za razvoj i primjenu protokola sustručnjačkog praćenja i podrške u hrvatskom visokoškolskom kontekstu. Na taj se način omogućuje povezivanje teorijskih i empirijskih uvida s konkretnim razvojnim potrebama domaćeg akademskog okruženja.

Primjer 1: zajedničko planiranje i institucionalna podrška kao temelj profesionalnog učenja (Druken i sur., 2020.: *Facilitating collaboration between mathematics methods and content faculty through cross-departmental lesson study*)

- Država i sudionici: SAD, sveučilišni studij metodike matematike
- Trajanje i oblik provedbe: višemjesečni ciklus s jasno strukturiranim fazama.

Studija prikazuje kako se istraživanje nastave može koristiti za povezivanje nastavnika s različitim odsjekama u svrhu zajedničkog unapređenja poučavanja na metodičkim kolegijima u visokom obrazovanju. Sustručnjačko praćenje bilo je usmjereno na razumijevanje načina na

koji studenti konstruiraju značenje matematičkih pojmova (npr. razlomaka), uz analizu njihovih strategija, nesigurnosti i pogrešnih predodžbi. Sudionici su u strukturiranom procesu zajedničkog planiranja, provedbe i refleksivnog dijaloga razvijali zajedničko razumijevanje ciljeva poučavanja, odnosno zajednicu učenja, iako u početnoj fazi nisu dijelili iste pedagoške perspektive. Proces je bio utemeljen na razvojnom, neevaluacijskom okviru profesionalnog učenja nastavnika, pri čemu se nastava promatrala kao zajednički predmet analize, a ne kao individualna izvedba pojedinog nastavnika. U stvorenoj su zajednici učenja nastavnici mogli otvoreno propitivati vlastite nastavne odluke bez straha od procjenjivanja. Tijekom sustručnjačkog praćenja prikupljeni su podaci o studentskom razmišljanju, strategijama rješavanja zadataka i uočenim poteškoćama u razumijevanju matematičkih pojmova. Ti su podaci činili polazište za refleksivni dijalog, u kojem se raspravljalo o tome kako pojedine nastavne odluke utječu na učenje studenata, a ne o kvaliteti izvedbe nastavnika.

Rezultati istraživanja pokazuju da je sudjelovanje u tako strukturiranom obliku sustručnjačkog praćenja doprinijelo razvoju pedagoško-didaktičkih znanja nastavnika, jačanju njihove profesionalne sigurnosti te prijenosu stečenih uvida i na nastavne situacije koje nisu bile izravno obuhvaćene procesom praćenja. Time se potvrđuje održivost profesionalnog učenja koje se temelji na cikličnosti, suradnji i refleksiji. Sudionici su pritom istaknuli kako je institucionalna podrška (smanjenje nastavnog opterećenja, dodijeljeni honorar, fleksibilno usklađivanje rasporeda i logistička potpora) imala presudnu ulogu u prihvaćanju i kvaliteti provedbe procesa.

Tablica 7. Faze istraživanja nastave u kontekstu sveučilišta (Druken i sur., 2020)

Koraci u istraživanju nastave (prema Lewis i sur., 2009)	Vremenski slijed istraživanja nastave
(a) Istraživanje: Postavljanje ciljeva i formuliranje pitanja	<ul style="list-style-type: none"> • Rasprava o mogućim ulogama suradnika (1 h) (listopad 2015.) • Sukreiranje ciljeva (1,5 h) (studen 2015.)
(b) Planiranje: Istraživanje i planiranje istraživačkog sata	<ul style="list-style-type: none"> • Dijeljenje resursa o supoučavanju i dokumentima <i>Common Core State Standards</i> o napredovanju u učenju razlomaka (2,5 h) (prosinac 2015.) • Osmišljavanje nastavnog sata o razumijevanju značenja razlomaka, koristeći linearne (brojeva crta), površinske (<i>geoboard</i>) i diskretne (brojalice) prikaze (ukupno 4,5 h kroz tri sastanka) (ožujak 2016.) • Ispunjavanje <i>online</i> ankete
(c) Izvedba: Poučavanje, promatranje i prikupljanje podataka o učenicima	<ul style="list-style-type: none"> • Prvo poučavanje na kolegiju metodike matematike, prikupljanje podataka i promatranje (45 min.) (ožujak 2016.) • Promatranja usmjerena na pojedinačno razmišljanje učenika

Koraci u istraživanju nastave (prema Lewis i sur., 2009)	Vremenski slijed istraživanja nastave
(d) Refleksija: refleksivni razgovor nakon promatranja (eng. <i>debriefing</i>) i analiza sata	• Povratne informacije o satu i poboljšanja (1,5 h) (ožujak 2016.)
(e) Ponovna izvedba: Opcionalno ponovno izvođenje sata i ponovno provođenje refleksivnog razgovora nakon promatranja	• Drugo poučavanje na kolegiju matematike, refleksivni razgovor nakon promatranja, povratne informacije i poboljšanja (2,5 h) (ožujak 2016.) • Detalji o istraživačkom satu dostupni u Druken i Marzocchi (2019), prema Druken i sur., 2020.
(f) Refleksija: Sažimanje naučenoga o učenju učenika općenito	• Završna fokus-grupa (2 h) (travanj 2016.)

Rasprava o profesionalnim vrijednostima i razmjena perspektiva među nastavnicima doprinijele su uspostavi konsenzusa, čime je omogućena fokusirana i argumentirana analiza nastavne prakse. Integracijom vlastite nastave u proces stručnog usavršavanja razvijana su specifična pedagoško-didaktičko-metodička znanja, uz istodobno produbljivanje refleksije o poučavanju. Analiza studentskog razmišljanja i procesa izgradnje znanja rezultirala je preciznijim razumijevanjem načina strukturiranja kvalitetnih iskustava učenja. Suradničko osmišljavanje nastavnih materijala, utemeljeno na podacima prikupljenim tijekom istraživanja nastave, dodatno je poduprlo taj proces. Stečene kompetencije primjenjivane su i u nastavnim situacijama koje nisu bile neposredno obuhvaćene istraživanjem, što upućuje na prijenos i održivost modela profesionalnog učenja. Sudionici su pritom ukazali na to da bi nametanje istraživanja nastave kao vanjske obveze, uz unaprijed definirane teme i ciljeve, vjerojatno povećalo razinu otpora među nastavnicima. Izgradnja međusobnog povjerenja prepoznata je kao preduvjet otvorene profesionalne razmjene i suradničkog učenja.

Primjer 2: Profesionalno neslaganje kao poticaj refleksivnog dijaloga (Vieira i sur., 2025: *Collaboration and conflicts among university teachers in a lesson study*).

- Država i sudionici: Portugal, sveučilišni studij matematike
- Trajanje i oblik provedbe: jedan semestar; 13 susreta i dva istraživačka nastavna sata u cikličkom modelu.

Ova studija analizira kako se suradnja i neslaganja u profesionalnom promišljanju pojavljuju i oblikuju profesionalno učenje sveučilišnih nastavnika tijekom dugotrajnog, strukturiranog ciklusa istraživanja nastave. Podaci su prikupljeni audiosnimanjem i videosnimanjem sastanaka i nastavnih sati, analizom planova te intervjuima prije i nakon procesa. Sustručnjačko praćenje bilo je usmjereno na razumijevanje studentskog mišljenja pri učenju integrala, uključujući

anticipiranje mogućih poteškoća, strategija rješavanja i tipičnih pogrešnih predodžbi. Sudionici su zajednički odabrali nastavnu temu, detaljno planirali istraživački nastavni sat, predviđali studentsko razmišljanje, proveli promatranje te u refleksivnom dijalogu redizajnirali nastavne aktivnosti. Proces je pri tome usmjeren na zajedničko razumijevanje učinaka nastavnih odluka na učenje studenata. Tijekom suradnje pojavila su se različita profesionalna stajališta o nastavnim pristupima, interpretacijama studentskog razmišljanja i didaktičkim odlukama. Umjesto da ta neslaganja djeluju destabilizirajuće, ona su (u sigurnom i strukturiranom okviru) potaknula dublju argumentaciju, preciziranje pojmova i zajedničko preispitivanje implicitnih pretpostavki o učenju studenata. Struktura i tijek istraživanja nastave organizirani su nizom jasno definiranih faza, prikazanih u Tablici 8.

Tablica 8. Struktura i tijek istraživanja nastave (Vieira i sur., 2025)

Sesija	
S1 (Uvodna sesija)	Upoznavanje s konceptom istraživanja nastave; odabir teme
S2 – S11	Suradničko planiranje nastavnog sata
RL1	Prvi istraživački nastavni sat
S12	Refleksija i revidiranje dizajna nastave
RL2	Drugi istraživački nastavni sat
S13	Završna refleksija

Autori ističu da profesionalno neslaganje, kada se odvija u razvojnom i neevaluacijskom okviru, može djelovati kao snažan poticaj profesionalnom učenju nastavnika, a ne kao prepreka suradnji.

Primjer 3: Zajednica profesionalnog učenja kao temelj sustručnjačkog praćenja i podrške (Richit i sur., 2024: *Professional collaboration in a lesson study with university mathematics professors*).

- Država i sudionici: Brazil; više visokoškolskih institucija
- Trajanje i oblik provedbe: 12 tjednih susreta (po 2 sata); ciklički proces zajedničkog planiranja, provedbe, promatranja i refleksivnog dijaloga.

Podaci su prikupljeni audiosnimanjem i videosnimanjem susreta te analizom zajednički razvijenih nastavnih materijala. Sustručnjačko praćenje bilo je usmjereno na razumijevanje načina na koji studenti povezuju matematičke pojmove s realnim situacijama kroz kontekstualizirani istraživački zadatak. Nastavnici su zajednički definirali ciljeve istraživačkog nastavnog sata, detaljno planirali aktivnosti, promatrali učenje studenata te u refleksivnom

dijalogu redizajnirali nastavne elemente. Nastava je promatrana kao zajednički predmet analize te je proces usustavljen kao prostor profesionalnog učenja nastavnika. Kao najistaknutija obilježja profesionalne suradnje identificirana su dva međusobno povezana procesa, a riječ je o profesionalnom dijeljenju i zajedničkom donošenju odluka. Profesionalno je dijeljenje posebno potaknuto raznolikošću profesionalnih iskustava sudionika, omogućivši promišljanje sveučilišne nastave iz komplementarnih perspektiva sadržaja i pedagogije. Dijeljena literatura izravno je utjecala na planiranje istraživačkog nastavnog sata te je dio prijedloga uključen u dizajn nastavnih zadataka, dok je dio poslužio kao potpora drugim nastavnim i istraživačkim aktivnostima sudionika. Autori zaključuju da sustručnjačko praćenje i podrška funkcioniraju kao mehanizam izgradnje zajednice profesionalnog učenja u visokom obrazovanju. Ovaj primjer pokazuje da dugotrajniji i strukturirani ciklusi suradnje doprinose održivosti profesionalnog učenja nastavnika i postupnom ugrađivanju novih uvida u svakodnevnu nastavnu praksu.

Primjer 4: Sustručnjačko praćenje i podrška kao prenosiv model profesionalnog učenja u visokom obrazovanju (Hervas, 2021: *Lesson Study as a Faculty Development Initiative in Higher Education: A Systematic review*)

- Države i područja: SAD, europske i azijske zemlje
- Vrsta istraživanja: sustavni pregled empirijskih studija
- Disciplinarna područja: matematika, statistika, jezici, obrazovanje, STEM područja.

Hervas (2021) je proveo sustavni pregled empirijskih studija o istraživanju nastave u visokom obrazovanju. U svom radu prikazuje učinke na promjene nastavne prakse, razvoj suradnje i usmjerenost na učenje studenata. U promatranim je studijama sustručnjačko praćenje primijenjeno kao model profesionalnog učenja nastavnika u visokom obrazovanju, s ciljem utvrđivanja njegovih učinaka i uvjeta uspješnosti. Ukupno je analizirana 21 studija, a rezultati preglednog istraživanja upućuju na to da istraživanje nastave u visokom obrazovanju ima poticajan učinak na prijelaz s nastavnički usmjerene nastave na nastavu usmjerenu na studente. Sveučilišni su nastavnici poboljšali vlastitu sposobnost redizajniranja nastavnih aktivnosti i kolegija, što je vidljivo na temelju dokaza iz prakse, što pak upućuje na razvoj prilagodljive stručnosti. Istraživanje nastave stvara strukturirani prostor za profesionalnu suradnju i potiče kolektivnu refleksiju i dijeljenje profesionalnih iskustava. Posljedično, javlja se smanjenje izolacije koja je česta u visokom obrazovanju, no Hervas (2021) upozorava da suradnja ne nastaje spontano, nego zahtijeva jasno definirane protokole i razvojni okvir. U pojedinim je studijama zabilježen otpor prema promatranju nastave, kao i površna refleksija i/ili poteškoće

u prihvaćanju povratne informacije. Autor navodi kako je istraživanje nastave osjetljivo na institucionalni kontekst i kulturu poučavanja. Sustavni pregled literature pokazuje da je istraživanje nastave u visokom obrazovanju empirijski istraživano u različitim disciplinama i institucionalnim kontekstima, pri čemu su sudionici najčešće sveučilišni nastavnici i asistenti s nastavnom ulogom (Hervas, 2021). Detaljan popis uključenih studija prikazan je u Prilogu B.

Tablica 9. Istraživanje nastave u visokom obrazovanju (izrada autora, prema Hervas, 2021)

Dimenzija analize	Uočeni obrasci u istraživanjima	Značenje za stručno usavršavanje sveučilišnih nastavnika
Kontekst primjene	Istraživanje nastave provodi se u različitim zemljama (SAD, europske zemlje, pojedine azijske zemlje).	Pokazuje da je istraživanje nastave prenosiv i prilagodljiv model, primjenjiv u različitim visokoškolskim sustavima.
Disciplinarno područje	Najčešće zastupljena matematika, obrazovanje, STEM područja i jezici.	Istraživanje nastave osobito je prikladno za konceptualno zahtjevne nastavne sadržaje i kolegije s izraženim poteškoćama u učenju.
Sudionici	Mali broj sudionika (2 – 14).	Upućuje na istraživanje nastave kao intenzivan i dubinski oblik profesionalnog razvoja nastavnika, usmjeren na unapređenje nastavne prakse kroz suradničko učenje, a ne kao oblik masovnog ili transmisijskog stručnog usavršavanja.
Struktura procesa	Zajedničko planiranje, istraživački nastavni sat, promatranje učenja studenata i refleksija.	Istraživanje nastave funkcionira kao istraživački ciklus, usmjeren na razumijevanje učenja, a ne na evaluaciju nastavnika.
Fokus profesionalnog učenja	Analiza studentskog razmišljanja, pogrešnih predodžbi i strategija rješavanja.	Razvija profesionalnu viziju i pedagoško znanje o sadržaju kod nastavnika.
Oblici suradnje	Profesionalno dijeljenje, zajedničko donošenje odluka, reflektivni dijalog.	Doprinosi razvoju zajednica profesionalnog učenja i smanjenju profesionalne izolacije.
Učinci na nastavnike	Veća sigurnost u pedagoškim odlukama, promjene u nastavnim praksama, jačanje nastavnčkog identiteta.	Istraživanje nastave djeluje kao učinkovit model dugoročnog profesionalnog učenja.
Ograničenja i uvjeti uspjeha	Vremenska zahtjevnost, potreba za facilitacijom i institucionalnom podrškom.	Učinkovitost istraživanja nastave ovisi o strukturiranosti procesa i organizacijskoj podršci.

Tablica 9 pokazuje da se *lesson study* u visokom obrazovanju provodi u različitim zemljama i da se primjenjuje u različitim disciplinama, što podupire tvrdnju da je istraživanje nastave prenosiv i prilagodljiv model profesionalnog učenja sveučilišnih nastavnika.

Primjer 5: Profesionalni identitet i otpor prema profesionalnom učenju nastavnika (Deaker, Stein i Spiller, 2016: *You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development*).

- Država: Novi Zeland
- Vrsta istraživanja: kvalitativno istraživanje (intervjui i analiza komentara nastavnika).

Istraživanje koje su proveli Deaker, Stein i Spiller (2016) usmjereno je na razumijevanje otpora sveučilišnih nastavnika prema stručnom razvoju u području poučavanja. Autori su došli do zaključka kako se otpor prema stručnom usavršavanju ne može svesti na jednostavno odbijanje promjene, nego se isti oblikuje kroz složene i međusobno isprepletene diskurse koji odražavaju profesionalni identitet akademika i institucionalni kontekst njihova rada. Spomenuti su disciplinarni diskurs, diskurs deficita studenata, diskurs vještina te diskurs performativnosti. U disciplinarnom se diskursu javlja shvaćanje da je istraživački identitet iznad nastavnčkog i da formalno pedagoško usavršavanje nije nužno. Upravo to predstavlja prepreku uključivanju u strukturirane oblike profesionalnog razvoja. Pri diskursu se deficita studenata, zbog prebacivanja odgovornosti za poteškoće u učenju na studente, smanjuje motivacija nastavnika za propitivanje i unapređenje vlastite nastavne prakse. Kod diskursa vještina poučavanje se shvaća instrumentalistički te se ne javlja dublja analiza temeljnih pedagoških pretpostavki zbog stava da se radi o kratkoročnim aspektima procesa. U ovom se diskursu javlja nedostatak interesa za dublju refleksiju o poučavanju. Pri diskursu performativnosti, koji je povezan s institucionalnim mehanizmima kontrole i evaluacije, poučavanje se ne promatra kao područje profesionalnog učenja, nego se povezuje s administrativnim obvezama koje su podložne mjerenju.

Tablica 10. Rezultati istraživanja razumijevanje otpora sveučilišnih nastavnika prema stručnom razvoju (izrada autora, prema Deaker, Stein i Spiller, 2016)

Identificirani problem	Očitovanje problema	Istraživanje nastave kao odgovor
poučavanje nije dio profesionalnog identiteta	smanjena motivacija za pedagoško usavršavanje	poučavanje se kroz istraživanje nastave reinterpreтира kao istraživačka praksa
studenti su odgovorni za poteškoće u učenju	izostanak refleksije o vlastitim nastavnim odlukama	fokus se preusmjerava s procjenjivanja studentskih manjkavosti na analizu studentskog razmišljanja, strategija i pogrešnih predodžbi
profesionalni se razvoj promatra kao usvajanje pojedinačnih nastavnih tehnika	promjene u nastavi površne su i kratkotrajne	profesionalno se učenje organizira kao iterativni proces koji uključuje planiranje, izvođenje, promatranje i refleksiju za poticanje dubinskog razumijevanja odnosa između ciljeva, nastavnih aktivnosti i učenja studenata
strah od evaluacije i pogrešaka te otpor prema inovacijama	poučavanje se doživljava kao područje nadzora	neevaluacijski okvir, nastava se promatra kao zajednički istraživački objekt, a ne kao osnova za procjenjivanje pojedinca

Nastavnici se u takvom kontekstu ponašanju oprezno te se inovacije doživljavaju kao rizik, a upravo ta činjenica, zajedno s prethodnom spomenutim, ima dodatno otežavajuće djelovanje na uvođenje inovacija u nastavu. U kontekstu protokola sustručnjačko se praćenje i podrška mogu uspješno provoditi samo ako su jasno postavljeni kao okvir profesionalnog učenja nastavnika, a ne kao instrument procjenjivanja rada.

Primjer 6: Višerazinska institucionalna podrška profesionalnom učenju nastavnika
(Lefoe i sur., 2013: *A CLASS Act: The teaching team approach to subject coordination*).

- Država: Australija
- Vrsta istraživanja: nacionalno financirani razvojni projekt.

Primjer pokazuje kako se profesionalno učenje u visokom obrazovanju može organizirati kroz timski, radno utemeljen i refleksivan pristup uz resurse i podršku na više organizacijskih razina. Lefoe i sur. (2013) proveli su istraživanje u okviru nacionalno financiranog australskog projekta CLASS (engl. *Coordinators Leading Advancement of Sessional Staff*). Projekt CLASS usmjeren je na jačanje profesionalnih kapaciteta sveučilišnih nastavnika kroz suradnički model profesionalnog razvoja. Prema nalazima istraživanja tradicionalni i individualizirani oblici stručnog usavršavanja pokazali su se nedostatnima za rješavanje složenih izazova poučavanja u visokom obrazovanju. Autori smatraju da radionice za povećanje individualne stručnosti nisu rješenje za problem kvalitete. Profesionalno učenje nije samo prijenos informacija, nego proces u kojem nastavnici postupno razvijaju osjećaj stručne kompetentnosti. Velik udio koordinatora istaknuo je kako su radionice proširile njihove ideje o vođenju i upravljanju nastavničkim timovima, što potvrđuje da se učenje ne događa izolirano, nego u interakciji s drugima. Reflektivna praksa ima središnje mjesto u redovitim sastancima nastavničkih timova i u strukturiranom dijalogu o praksi i ista je prepoznata kao iznimno korisna. Autori ukazuju na strukturni problem vanjskih nastavnika, koji često nemaju osjećaj pripadnosti instituciji jer su rijetko uključeni u sastanke, procese donošenja odluka ili evaluaciju vlastita rada. Takva isključenost utječe na njihovu motivaciju i na mogućnosti profesionalnog učenja jer ih odvaja od zajednica prakse u kojima se znanje razvija i dijeli.

Tablica 11. Razvoj resursa za profesionalno učenje nastavnika na različitim organizacijskim razinama (izrada autora, prema Lefoe i sur., 2013)

Razina	Aktivnosti	Razvijeni resursi
predmetna razina	suradnički sastanci nastavničkog tima, akcijsko učenje usmjereno na unapređenje poučavanja i učenja, refleksija nastave prakse	<ul style="list-style-type: none"> - priručnik za facilitatora - primjeri projekata akcijskog učenja - vodiči za facilitaciju radionica - videopoticaji
fakultetska razina	promicanje i dijeljenje primjera dobre prakse; programi uvođenja i stručne podrške nastavnicima	<ul style="list-style-type: none"> - smjernice i predlošci za uporabu na institucionalnoj, fakultetskoj i razini nositelja kolegija - primjeri dobre prakse
institucionalna razina	mentorstvo; dijeljenje politika i smjernica o očekivanjima vezanima uz uloge, radno opterećenje i standarde rada	<ul style="list-style-type: none"> - smjernice i predlošci za uporabu na institucionalnoj, fakultetskoj i razini nositelja kolegija

nacionalna razina	umrežavanje, razmjena stručnosti i znanja, upravljanje i provedba formalnih radionica	- nacionalna razmjena stručnosti i znanja
-------------------	---	---

Prikazani primjeri potvrđuju da se istraživanje nastave u visokom obrazovanju uspješno provodi u različitim disciplinama i institucionalnim kontekstima, pod uvjetom da je proces strukturiran, razvojno usmjeren i podržan od strane institucije. Zajednički nazivnik svih navedenih primjera jest usmjerenost na učenje studenata, suradničko promišljanje nastavne prakse i jasno razgraničenje razvojnih i evaluacijskih funkcija, što dodatno potvrđuje primjenjivost protokola sustručnjačkog praćenja i podrške predstavljenog u ovom priručniku.

Tablica 12. Međunarodni primjeri i njihova relevantnost za protokol sustručnjačkog praćenja i podrške (sistematizacija autora, 2025.)

Primjer istraživanja	Naglasci istraživanja	Što potvrđuje za naš protokol
Druken i sur. (2020)	Suradničko profesionalno učenje nastavnika kroz ciklički proces zajedničkog planiranja, promatranja i reflektivnog dijaloga, uz snažan fokus na učenje studenata.	Rezultati istraživanja dovode u vezu cikličku strukturu protokola, dobrovoljno sudjelovanje i neevaluacijski okvir s razvojem profesionalne sigurnosti i održivih promjena u nastavnoj praksi.
Vieira i sur. (2025)	Profesionalno učenje odvija se kroz strukturirani reflektivni dijalog u kojem se različite pedagoške perspektive koriste kao resurs za razumijevanje učenja studenata.	Nalazi upućuju na to da razlike u stručnim perspektivama, kada su smještene u razvojni okvir, mogu ojačati refleksiju i profesionalno učenje, bez narušavanja međusobnog povjerenja.
Richit i sur. (2024)	Suradničko promišljanje nastavne prakse u interdisciplinarnim timovima; smanjenje profesionalne izolacije.	Potvrđuje ulogu sustručnjačkog praćenja u razvoju zajednica profesionalnog učenja i jačanju nastavnčkog identiteta kroz zajedničku refleksiju.
Hervas (2021)	Sustavni pregled istraživanja nastave u visokom obrazovanju; naglasak na dugotrajnosti, facilitaciji i institucionalnoj podršci.	Potvrđuje da je strukturiran, dugotrajan i facilitiran proces nužan za stvarne promjene prakse te da je protokol učinkovit kada je institucionalno podržan, ali ne evaluacijski.
Deaker, Stein i Spiller (2016)	Otpor prema profesionalnom razvoju povezan s identitetom akademika i evaluacijskim pritiskom.	Potvrđuje potrebu za jasnim razgraničenjem razvojnog i evaluacijskog okvira te za pozicioniranjem nastave kao predmeta zajedničkog profesionalnog učenja, a ne procjene.
Lefoe i sur. (2013)	Višerazinska podrška profesionalnom učenju (predmetna, fakultetska, institucionalna, nacionalna razina) i razvoj resursa za facilitaciju.	Rezultati istraživanja dovode u vezu facilitaciju, institucionalnu potporu i razvoj konkretnih alata s održivošću protokola sustručnjačkog praćenja.

Prikazani međunarodni primjeri upućuju na to da se profesionalno učenje nastavnika u visokom obrazovanju najučinkovitije ostvaruje kroz dugotrajne, cikličke i suradničke procese u kojima se nastava promatra kao zajednički predmet analize i refleksije. Neevaluacijski karakter tih procesa prepoznaje se kao ključan preduvjet za razvoj profesionalne sigurnosti, otvorenost prema promjenama i spremnost na reflektivni dijalog o vlastitoj praksi. Zajedničko obilježje analiziranih primjera jest fokus na učenje studenata kako bi se bolje razumjeli učinci

nastavnih odluka na studentsko učenje. Profesionalno učenje odvija se kroz strukturirani refleksivni dijalog, zajedničko planiranje i postupno unapređenje nastavne prakse, čime se smanjuje profesionalna izolacija i potiče razvoj zajednica profesionalnog učenja.

Iako se u analiziranim istraživanjima ne koristi uvijek ista terminologija, njihovi nalazi jasno upućuju na učinkovitost razvojnih okvira koji su konceptualno usklađeni s protokolom sustručnjačkog praćenja i podrške predstavljenim u ovom priručniku. Međunarodna iskustva stoga potvrđuju da je ovakav pristup profesionalnom učenju nastavnika prenosiv, kontekstualno prilagodljiv i primjenjiv u različitim institucionalnim okruženjima, uključujući i hrvatski sustav visokog obrazovanja.

10. ZAKLJUČAK

Razvoj i implementacija sustručnjačkog praćenja i podrške u visokom obrazovanju povezani su s promjenama u dominantnim shvaćanjima poučavanja, profesionalnog učenja i osiguravanja kvalitete. Sveučilište bi trebalo stvoriti okruženje koje potiče učenje sveučilišnih nastavnika i koji ima pozitivan utjecaj na njihove stavove. U slučajevima kada sudjelovanje u timu rezultira povećanim radnim opterećenjem, provedba timske intervencije pretpostavlja raspoloživost dodatnog vremena koje nastavnici mogu posvetiti tim aktivnostima. Izvrsnost u istraživanju ne podrazumijeva nužno i izvrsnost u poučavanju ni obratno. Poučavanje je složena profesionalna praksa koja zahtijeva specifična znanja, vještine i kontinuirano učenje te je nužno osigurati da status i vrijednost poučavanja u visokom obrazovanju budu ravnopravni statusu istraživačkog rada. Spomenuta se ravnopravnost ne smije očitovati samo na deklarativnoj razini, nego i kroz sustave vrednovanja, napredovanja i nagrađivanja. Profesionalni se razvoj akademskog osoblja treba razumjeti kao dugotrajan i kontekstno osjetljiv proces kritičkog propitivanja teorije i prakse, koji je usmjeren na stvarne izazove poučavanja. Profesionalni razvoj ima smisla samo ako ga akademsko osoblje doživljava kao koristan, smislen i povezan s njihovim profesionalnim identitetom, a ne kao dodatnu administrativnu obvezu. Uravnoteženo vrednovanje nastavne inovativnosti i istraživačkih postignuća te prepoznavanje timskih doprinosa nastavnika smatraju se važnim elementima institucionalne podrške profesionalnom razvoju. Na taj se način promiče kvalitetnija nastava, a ujedno se osigurava bolja pripremljenost studenata za promjenjivo tržište rada. Poučavanje u visokom obrazovanju ne može se promatrati kao vrijednosno neutralna aktivnost, a pitanja transformacije, jednakosti i ispravljanja obrazovnih nejednakosti sastavni su dio nastavničke odgovornosti. Nastavnici sa svojom usmjerenošću na učenje studenata preuzimaju aktivnu ulogu u stvaranju pravednijih i uključivijih obrazovnih okruženja. U suvremenim pristupima osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju redefinira se iz administrativnog okvira ispunjavanja propisanih zahtjeva prema razumijevanju kao kontinuiranog procesa unapređenja i razvoja poučavanja i učenja. Sustručnjačko praćenje i istraživanje nastave razgraničavaju se od evaluacijskih i kontrolnih pristupa pomicanjem fokusa s procjenjivanja pojedinca prema zajedničkom učenju, razvoju profesionalnih zajednica i unapređenju studentskog iskustva učenja.

OBRAZAC ZA PROMATRANJE (SUSTRUČNJAČKO PRAĆENJE I PODRŠKA)

Predloženi obrazac za sustručnjačko praćenje i podršku (engl. *sample teaching observation form*) izrađen je na temelju prijedloga Fletcher (2018) te prilagođen različitim predmetnim područjima. Ovaj obrazac može poslužiti u svim koracima u proučavanju nastave (engl. *lesson study*) (prema Lewis i sur., 2009). Tijekom zajedničkoga dogovora promatrača i promatranoga obrazac se može preoblikovati kako bi što bolje odgovarao zajedničkim potrebama i zadanim ciljevima promatranja te olakšao refleksiju. Obrazac služi kao svojevrsna „nit vodilja“ ili kontrolna lista tijekom neposrednoga promatranja kako bi se promatrač usredotočio upravo na ono o čemu bi se kasnije tijekom faze refleksije raspravljalo. Obrazac je holističko-analitički koncipiran te predstavlja prijedlog koji se zajednički razrađuje i prilagođava u okviru suradnje nastavnika uključenih u promatranje, u skladu s ciljevima konkretnog ciklusa.

Prijedlog obrasca za neposredno promatranje

1. Osnovni podaci

- **Promatrani kolegij:**
- **Nastavnik:**
- **Promatrač:**
- **Datum i vrijeme/trajanje:**
- **Oblik nastave:** Predavanje / Seminar / Vježbe / Drugo
- **Studijska razina:** prijediplomska / diplomska / poslijediplomska

2. Opći kriteriji (primjenjivi na sva područja)

2.1. Struktura nastave (struktura sata, ishodi, vođenje) (npr. jasna organizacija sata (uvod – razrada – zaključak); usklađenost aktivnosti s ishodima učenja itd.)

2.2. Interakcija i angažman studenata (npr. pitanja ili aktivnosti potiču kritičko mišljenje (analizu, argumentaciju, samostalni rad); aktivno sudjelovanje: rasprava, rješavanje zadataka, suradničko učenje itd.)

2.3. Metodička jasnoća (npr. logičnost izlaganja; povezanost s prethodnim gradivom)

2.4. Integracija znanstveno-stručnih spoznaja (npr. točnost i aktualnost sadržaja; povezanost s istraživačkom strukom određenoga znanstveno-stručnoga područja)

2.5. Uporaba nastavnih sredstava/tehnologije (ako se rabi) (npr. prikladnost; podržavaju li ostvarivanje ishoda itd.)

2.6. Atmosfera i dinamika (poticanje sigurnog okruženja za raspravu; profesionalna i poticajna komunikacija; povratne informacije; jasnoća najavljenih obveza i kriterija; daje li nastavnik povratnu informaciju koja vodi učenju?)

3. Predmetno-specifični kriteriji: Odaberite područje, razradite odgovarajuće kriterije.

A) Filozofija/humanistika (dijaloško i konceptualno učenje)

- Kvaliteta filozofskog dijaloga; nastavnik potiče argumentaciju i problematizaciju.

- Integracija izvora (tekstovi, autori, koncepti).
- Otvorenost za višestrukost interpretacija.
- Vođenje rasprave prema jasnoći i logičnosti.

B) Hrvatski jezik i književnost (analiza, interpretacija i jezična kompetencija)

- Dubina interpretacije književnih djela.
- Uspješno kontekstualiziranje djela.
- Analiza stila i forme.
- Primjena lingvističke metodologije.
- Primjena suvremenoga hrvatskog standardnog jezika.

C) Strani jezici (komunikacijski pristupi)

- Ravnoteža između unosa (input) i produkcije (output).
- Mogućnost osiguravanja vremena za govor studenata.
- Uporaba ciljanog jezika u učionici.
- Aktivnosti usmjerene na točnost/tečnost/interakciju.
- Metodološka raznolikost (društveni oblici rada, oblici vježbi).

D) Društvene znanosti

- Primjena teorijskih pojmova na realne kontekste.
- Poticanje analize, interpretacije podataka i argumentacije.

E) Pedagogija/Psihologija (primjena teorije u praksi i istraživanju)

- Primjena pedagoških/psiholoških teorija i istraživačkih metoda.
- Povezivanje teorije i prakse.
- Kritička analiza istraživanja i etičkih principa.
- Razvoj metakognicije i refleksije.
- Metodološka primjena.

F) Umjetnička područja

- Jasni kriteriji za praktične zadatke.
- Individualna povratna obavijest tijekom procesa rada.
- Povezivanje tehničkih vještina i kreativnosti.

Bilješke tijekom promatranja:

Bilješke nakon promatranja nastavnoga sata (refleksija, analiza):

LITERATURA

1. Bélisle, M., Jean, V., i Fernandez, N. (2024). The educational development of university teachers: mapping the landscape. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1376658>
2. Blankenship, S. S., i Ruona, W. E. A. (2007). Professional learning communities and communities of practice: A comparison of models. U F. Nafukho (ur.), *AHRD 2007 International Conference Proceedings* (str. 888-895). Academy of Human Resource Development.
3. Blömeke, S., Busse, A., Kaiser, G., König, J., i Suhl, U. (2016). The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education*, 56, 35–46. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.003>
4. Bognar, B. (2008). Kritički prijatelji u akcijskim istraživanjima. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 12–28.
5. Bognar, B., Gajger, V., i Ivić, V. (2016). Konstruktivističko e-učenje u visokoškolskoj nastavi. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 31–46. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i0.2221>
6. Boston, M. D., i Smith, M. S. (2011). A ‘task-centric approach’ to professional development: Enhancing and sustaining mathematics teachers’ ability to implement cognitively challenging mathematical tasks. *ZDM*, 43(6), 965–977. <https://doi.org/10.1007/S11858-011-0353-2>
7. CARNET (2024). *Godišnje izvješće o radu CARNET-a*, Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET, Zagreb.
8. Chism, N. V. N. (2007). Why introducing or sustaining peer review of teaching is so hard, and what you can do about it. *The Department Chair*, 18(2), 6–8. <https://doi.org/10.1002/dch.20017>
9. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., i Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. *Learning policy institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
10. De Lange, T., i Wittek, A. L. (2022). Analysing the constitution of trust in peer-based teacher mentoring groups—a sociocultural perspective. *Teaching in Higher Education*, 27(3), 337–351. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1724936>

11. Deaker, L., Stein, S. J., i Spiller, D. (2016). You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development. *The International Journal for Academic Development*, 21(4), 299–311. <https://doi.org/10.1080/1360144x.2015.1129967>
12. Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
13. Druken, B. K., Marzocchi, A. S., i Brye, M. V. (2020). Facilitating collaboration between mathematics methods and content faculty through cross-departmental lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(1), 33–46. <https://doi.org/10.1108/ijlls-06-2020-0033>
14. DuFour, R., i Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree.
15. Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., i Paloniemi, S. (2014). Identity and agency in professional learning. In *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 645–672). Dordrecht: Springer Netherlands. DOI:[10.1007/978-94-017-8902-8_24](https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_24)
16. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. (2023). *Pravilnik o obradi i zaštiti osobnih podataka Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u sastavu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku* (u skladu s Uredbom (EU) 2016/679). Osijek.
17. Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I., i Abelha, M. (2023). Teacher Professional development in Higher Education: The impact of pedagogical training perceived by teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
18. Filippou, K., Kallo, J., i Mikkilä-Erdmann, M. (2019). Supervising master's theses in international master's degree programmes: roles, responsibilities and models. *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives* (pp. 81–96). Vol. 26 (1), <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636220>
19. Filozofski fakultet u Osijeku (2023) *Statut Filozofskog fakulteta u Osijeku*, Filozofski fakultet u Osijeku, Osijek, 2023.
20. Fletcher, J.A. (2018). Peer Observation of Teaching: A Practical Tool in Higher Education. *The journal of faculty development*, 32, 51–64.
21. Fong, C. J., Schallert, D. L., Williams, K. M., Williamson, Z. H., Warner, J. R., Lin, S., i Kim, Y. W. (2018). When feedback signals failure but offers hope for improvement: A

- process model of constructive criticism. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 42–53. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.014>
22. Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., i Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915–945.
 23. Gast, I., Schildkamp, K., i Van Der Veen, J. T. (2017). Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic review. *Review of Educational Research*, 87(4), 736–767. <https://doi.org/10.3102/0034654317704306>
 24. Graham, G. (2020). Office of Special Education Services (OSSES) Professional Development Survey Results, 2019-2020. Research Educational Program Report. *Houston Independent School District*.
 25. Hervas, G. (2021). *Lesson Study as a Faculty Development Initiative in Higher Education: A Systematic review*. AERA Open, 7. <https://doi.org/10.1177/2332858420982564>
 26. Hew, K. F., i Hara, N. (2007). Empirical study of motivators and barriers of teacher online knowledge sharing. *Educational Technology Research and Development*, 55(6), 573–595. <https://doi.org/10.1007/s11423-007-9049-2>
 27. Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
 28. Illari, P. M., i Williamson, J. (2012). What is a mechanism? Thinking about mechanisms across the sciences. *European Journal for Philosophy of Science*, 2(1), 119–135. [10.1007/s13194-011-0038-2](https://doi.org/10.1007/s13194-011-0038-2) [10.1007/s13194-011-0038-2](https://doi.org/10.1007/s13194-011-0038-2).
 29. Jeffs, C., Nelson, N., Grant, K. A., Nowell, L., Paris, B., i Viceer, N. (2021). Feedback for teaching development: moving from a fixed to growth mindset. *Professional Development in Education*, 49(5), 842–855. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876149>
 30. Jensen, M. T., i Oddny Judith Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio, *Educational Psychology*, 40:3, 367–388, <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1673881>
 31. Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., i Hypolite, L. (2024). Moving Toward Institutional Culture Change in Higher Education: An Exploration into Cross-functional Professional Learning Communities. *Innovative Higher Education*, 50(2), 687–714. <https://doi.org/10.1007/s10755-024-09753-1>
 32. Klein, C., Lester, J., i Nelson, J. (2020). Leveraging Organizational Structure and Culture to Catalyze Pedagogical Chance in Higher Education. U: White, K., Beach, A., Finkelstein,

- N., Henderson, C., Simkins, S., Slakey, L., Stains, M., Weaver, G., i Whitehead, L. (Eds.). *Transforming Institutions: Accelerating Systemic Change in Higher Education*, Pressbooks.
33. Knight, J. (2009). What can we do about teacher resistance?. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508–513. [10.1177/003172170909000711](https://doi.org/10.1177/003172170909000711)
34. Kraft, M. A., i Papay, J. P. (2014). *Can professional environments in schools promote teacher development?* Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36, Article 0162373713519496. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
35. Lave, J., i Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
36. Laurel, D. (2021). *Peer Learning Groups Versus Communities of Practice*. *The Peer Learning Institute*. <https://peerlearninginstitute.com/peer-learning-groups-versus-communities-ofpractice/>
37. Lefoe, G. E., Parrish, D. R., Keevers, L. M., Ryan, Y., McKenzie, J., i Malfroy, J. (2013). A CLASS Act: The teaching team approach to subject coordination, *Journal of University Teaching i Learning Practice*, 10(3). <https://doi.org/10.53761/1.10.3.8>
38. Lewis, C., Perry, R., i Murata, A. (2009). How should research contribute to instructional improvement? *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
39. Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and teacher education*, 18(8), 917–946. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00052-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00052-5)
40. Livers, S. D., Baker, A. M., Guerra, P. L., i Acosta, M. (2022). The complexities and discourse of supervision for equity and justice in teaching and teacher education. *Journal of Educational Supervision*, 5(2). <https://doi.org/10.31045/jes.5.2.1>
41. Myllykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M., i Vilppu, H. (2022). Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*, 85(4), 937–955. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>
42. O'Leary, M., i Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145–159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>

43. Opfer, D. (2016). *Conditions and practices associated with teacher professional development and its impact on instruction in TALIS 2013*. OECD Education Working Papers No. 138. OECD. <https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en>
44. Pyhältö, K., Pietarinen, J., i Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
45. Richit, A., Agranionih, N. T., Zimer, T. T. B., i Neves, R. B. (2024). Professional collaboration in a lesson study with university mathematics professors. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 19(2), em0772. <https://doi.org/10.29333/iejme/14290>
46. Rienties, B., Brouwer, N., Bohle Carbonell, K., Townsend, D., Rozendal, A. P., van der Loo, J., Dekker, P., i Lygo-Baker, S. (2013). Online training of TPACK skills of higher education scholars: A cross-institutional impact study. *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 480–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.801073>
47. Schneider, R. M., i Plasman, K. (2011). Science teacher learning progressions: A review of science teachers' pedagogical content knowledge development. *Review of educational research*, 81(4), 530–565. [10.3102/0034654311423382](https://doi.org/10.3102/0034654311423382)
48. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Science of the Learning Organization*. Currency Doubleday.
49. Shousha, A. I. (2015). Peer observation of teaching and professional development: Teachers' perspectives at the English language institute, King Abdulaziz University. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 6(2), 131–143. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2834383>
50. Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., Van Herwegen, J., i Anders, J. (2023). Effective Teacher Professional Development: New Theory and A Meta-Analytic Test. *Review of Educational Research*, 95(2), 213–254. <https://doi.org/10.3102/00346543231217480>
51. Smith, B., i Wyness, L. (2024). What makes professional teacher development in universities effective? Lessons from an international systematised review. *Professional Development in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386666>
52. Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., i Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221–258. [10.1007/s10833-006-0001-8](https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8)

53. Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., i Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(1), 26. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
54. Uredba (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i Vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka te o stavljanju izvan snage Direktive 95/46/EZ (Opća uredba o zaštiti podataka – GDPR), SL EU L119
55. Valoyes-Chávez, L. (2019). On the making of a new mathematics teacher: Professional development, subjectivation, and resistance to change. *Educational Studies in Mathematics*, 100(2), 177–191. [10.1007/s10649-018-9869-5](https://doi.org/10.1007/s10649-018-9869-5)
56. van Es, E. A., i Sherin, M. G. (2010). The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of mathematics teacher Education*, 13(2), 155–176. [10.1177/0022487108328155](https://doi.org/10.1177/0022487108328155)
57. Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., i Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
58. Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., i Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher education research i development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
59. Van Note Chism, N., Holley, M., i Harris, C. J. (2012). Researching the Impact of Educational Development. To Improve the Academy: *A Journal of Educational Development*. 787. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2012.tb00678.x>
60. Vieira, L. H., da Ponte, J. P., i Quaresma, M. (2025). Collaboration and conflicts among university teachers in a lesson study. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 13(4), 238–254. <https://doi.org/10.30935/scimath/17154>
61. Vo, L. T., i Mai Nguyen, H. T. (2010). Critical friends group for EFL teacher professional development. *ELT journal*, 64(2), 205–213. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp025>
62. Wennerberg, J., i McGrath, C. (2022). Breaking the isolation: A study of university teachers' collective development. *Journal of praxis in higher education*, 4(1), 7–27. [10.47989/kpdc110](https://doi.org/10.47989/kpdc110)
63. Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61–78. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2013.01.006>
64. *Zakon o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti*, Narodne novine 119/2022

POPIS TABLICA

Tablica 1. Prepreke u provedbi sustručnjačkog praćenja i strategije njihova prevladavanja prema fazama protokola (sistematizacija autora, 2026.).....	16
Tablica 2. Osnovni podaci o promatranju nastave	20
Tablica 3. Preporučeni digitalni alati za sustručnjačko praćenje i podršku u funkciji profesionalnog učenja nastavnika na FFOS-u (sistematizacija autora, 2026.).....	23
Tablica 3. Model „digitalni lesson study“ (4 koraka – 100 % <i>online</i> ili hibridno) (sistematizacija autora, 2026.).....	24
Tablica 4. SWOT analiza sustručnjačkog praćenja u hrvatskom kontekstu (izrada autora, 2026.).....	27
Tablica 5. Hrvatski specifični izazovi i razvojne implikacije za pilot-provedbu sustručnjačkog praćenja (izrada autora, 2026.)	28
Tablica 6. Faze istraživanja nastave u kontekstu sveučilišta (Druken i sur., 2020).....	31
Tablica 7. Struktura i tijek istraživanja nastave (Vieira i sur., 2025).....	33
Tablica 8. Istraživanje nastave u visokom obrazovanju (izrada autora, prema Hervas, 2021) 35	
Tablica 9. Rezultati istraživanja razumijevanje otpora sveučilišnih nastavnika prema stručnom razvoju (izrada autora, prema Deaker, Stein i Spiller, 2016).....	36
Tablica 10. Razvoj resursa za profesionalno učenje nastavnika na različitim organizacijskim razinama (izrada autora, prema Lefoe i sur., 2013).....	37
Tablica 11. Međunarodni primjeri i njihova relevantnost za protokol sustručnjačkog praćenja i podrške (sistematizacija autora, 2025.)	38
Tablica 12. Istraživanja uključena u Hervasovoj (2021) završnoj kvalitativnoj sintezi (Hervas, 2021).....	54

POPIS SLIKA

Slika 1. Ciklički model sustručnjačkog praćenja nastave	12
---	----

PRILOZI

Prilog A

Abstract

The development and implementation of peer observation of teaching in higher education require a shift in dominant discourses surrounding teaching, professional development, and quality assurance. Universities must create environments that foster teacher learning and have a positive impact on academic staff's attitudes. Accordingly, it is necessary to provide additional time that teachers can devote to team-based interventions when participation in such teams generates an increased workload. First and foremost, it is important to acknowledge that excellence in research does not necessarily imply excellence in teaching, nor vice versa. Teaching is a complex professional practice that requires specific knowledge, skills, and continuous learning; therefore, it is essential to ensure that the status and value of teaching in higher education are equal to those of research. This parity should not be expressed merely at a declarative level, but also through systems of evaluation, promotion, and reward. The professional development of academic staff should be understood as a long-term and context-sensitive process of critical inquiry into theory and practice, directed toward the real challenges of teaching. Professional development is meaningful only when it is experienced by academic staff as useful, purposeful, and connected to their professional identity, rather than as an additional administrative obligation. Universities should value innovative teaching to the same extent as research achievements. In addition, rewarding teachers for their collaborative achievements can contribute significantly at the managerial level to supporting team-based professional development. In this way, higher-quality teaching is promoted while simultaneously ensuring better preparation of students for a changing labour market. Teaching in higher education cannot be regarded as a value-neutral activity, and issues of transformation, equity, and the redress of educational inequalities constitute an integral part of academic teaching responsibility. By focusing on student learning, teachers assume an active role in creating more just and inclusive educational environments. Quality assurance in higher education needs to be redefined so that it is not reduced solely to compliance with prescribed requirements, but instead understood as a continuous process of enhancement and development of teaching and learning. In this sense, peer observation of teaching and lesson study represent an alternative to evaluative and control-oriented approaches, as they shift the focus from the assessment of individuals to collective learning, the development of professional communities, and the enhancement of the student learning experience.

Prilog B

Tablica 13. Istraživanja uključena u Hervasovoj (2021) završnoj kvalitativnoj sintezi (Hervas, 2021)

Referenca	Naslov na engl. i hrv. jeziku	N *	Izvor	LS-VO**
Asy'ari i sur., 2016 (Indonezija)	Improving critical thinking skills through the integration of problem-based learning and group investigation (Unapređenje vještina kritičkog mišljenja integracijom učenja temeljenog na problemima i skupinskog istraživanja)	5	IJLLS	2
Bayram i Bikmaz, 2018 (Turska)	Exploring the LS experience of EFL instructors at higher education: A pilot study (Istraživanje iskustava nastavnika engleskog kao stranog jezika u visokom obrazovanju s istraživanjem nastave: pilot-studija)	3	JQRE	4
Bayram i Canaran, 2019 (Turska)	An investigation of Turkish novice EFL teachers' perceptions of lesson study (Istraživanje percepcija početnika među turskim nastavnicima engleskog kao stranog jezika o istraživanju nastave)	3	IJCI	5
Burrows i Borowczak, 2019 (SAD)	<i>Computer science and engineering: Utilizing action research and lesson study</i> (Računarstvo i inženjerstvo: primjena akcijskog istraživanja i istraživanja nastave)	5	EAR	1
Calvo i sur., 2018 (Španjolska)	<i>The potential of Lesson Study Project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching</i> (Potencijal projekta istraživanja nastave kao alata za suočavanje s dilemama u sveučilišnoj nastavi)	14	IJLLS	4
Cooney i sur., 2018 (Irska)	<i>Integrating reading and writing: supporting students' writing from source</i> (Integracija čitanja i pisanja: podrška studentskom pisanju na temelju izvora)	3	JUTLP	2
Coşkun, 2017 (Turska)	<i>The application of lesson study in teaching English as a foreign language</i> (Primjena istraživanja nastave u poučavanju engleskog kao stranog jezika)	3	Inonu Univ. J. Fac. Educ.	3
Demir i sur., 2012 (SAD)	<i>Constraints to changing pedagogical practices in higher education: An example from Japanese lesson study</i> (Ograničenja u mijenjanju pedagoških praksi u visokom obrazovanju: primjer japanskog istraživanja nastave)	6	IJSE(A)	4
Deshler, 2015 (SAD)	<i>Using modified lesson study with mathematics postgraduate teaching assistants</i> (Primjena modificiranog istraživanja nastave u radu s poslijediplomskim asistentima iz matematike)	7	RME	2
Dillard, 2019 (SAD)	<i>Language instructors learning together: Using Lesson Study in higher education</i> (Zajedničko učenje nastavnika jezika: primjena istraživanja nastave u visokom obrazovanju)	4	Poglavlje u knjizi	1
Dotger, 2011 (SAD)	<i>Exploring and developing graduate teaching assistants' pedagogies via lesson study</i> (Istraživanje i razvoj pedagoških praksi asistenata na poslijediplomskoj razini putem istraživanja nastave)	4	Teach. High. Educ.	1
Khotimah i Masduki, 2016 (Indonezija)	<i>Improving teaching quality and problem-solving ability through contextual teaching and learning in differential equations: A lesson study approach</i> (Unapređenje kvalitete poučavanja i sposobnosti rješavanja problema kroz kontekstualno poučavanje i učenje u diferencijalnim jednadžbama: pristup istraživanja nastave)	4	JRAMat hEdu	0
Lamplery i sur., 2017 (SAD)	<i>Exploring pedagogical content knowledge of biology graduate teaching assistants through their participation in lesson study</i> (Istraživanje pedagoško-sadržajnog znanja asistenata biologije na poslijediplomskoj razini kroz njihovo sudjelovanje u istraživanju nastave)	4	Teach. High. Educ.	2

Referenca	Naslov na engl. i hrv. jeziku	N *	Izvor	LS-VO**
Marshik i sur., 2015 (SAD)	<i>Students' understanding of how beliefs and context influence motivation for learning: A lesson study approach</i> (Studentsko razumijevanje utjecaja uvjerenja i konteksta na motivaciju za učenje: pristup istraživanja nastave)	4	SoTLiP	5
Murray i Knowles, 2014 (SAD)	<i>Developing students' thought processes for choosing appropriate statistical methods</i> (Razvoj studentskih misaonih procesa pri odabiru odgovarajućih statističkih metoda)	2	J. Educ. Bus.	2
Gok, 2016 (Turska)	<i>Lesson study in ELT</i> (Istraživanje nastave u poučavanju engleskog jezika)	14	IATEFL Research SIG	0
Refaei i sur., 2017 (SAD)	<i>Supporting source integration in student writing</i> (Podrška integraciji izvora u studentskom pisanju)	5	IJTLHE	1
Samaranaya ke i sur., 2018 (SAD)	<i>Teacher change through lesson study collaboration</i> (Promjene u nastavničkoj praksi kroz suradničko istraživanje nastave)	27	IJLLS	2
Soto i sur., 2019 (SAD)	<i>Bridging distances: Professional development for higher education faculty through technology-facilitated lesson study</i> (Premošćivanje udaljenosti: profesionalno učenje nastavnika u visokom obrazovanju putem tehnološki potpomognutog istraživanja nastave)	5	JUTLP	7
Strangman i Knowles, 2012 (SAD)	<i>Improving the development of students' research questions and hypotheses in an introductory business research methods course</i> (Unapređenje razvoja studentskih istraživačkih pitanja i hipoteza u uvodnom kolegiju iz poslovnih istraživačkih metoda)	2	IJSOTL	1
Wood i Cajkler, 2016 (Engleska)	<i>A participatory approach to lesson study in higher education</i> (Participativni pristup istraživanju nastave u visokom obrazovanju)	2	IJLLS	5

Izvor: izrada autora, prema Hervas, 2021.

*N = broj sudionika

** LS-VO = Reference na istraživanje nastave u visokom obrazovanju

*** Dodati među implikacije smjernicu suradnje na razini odsjeka u razmjeni materijala, radnih planova, seminarskih tema, primjera filmova...