

Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2017**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:347941>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-08**



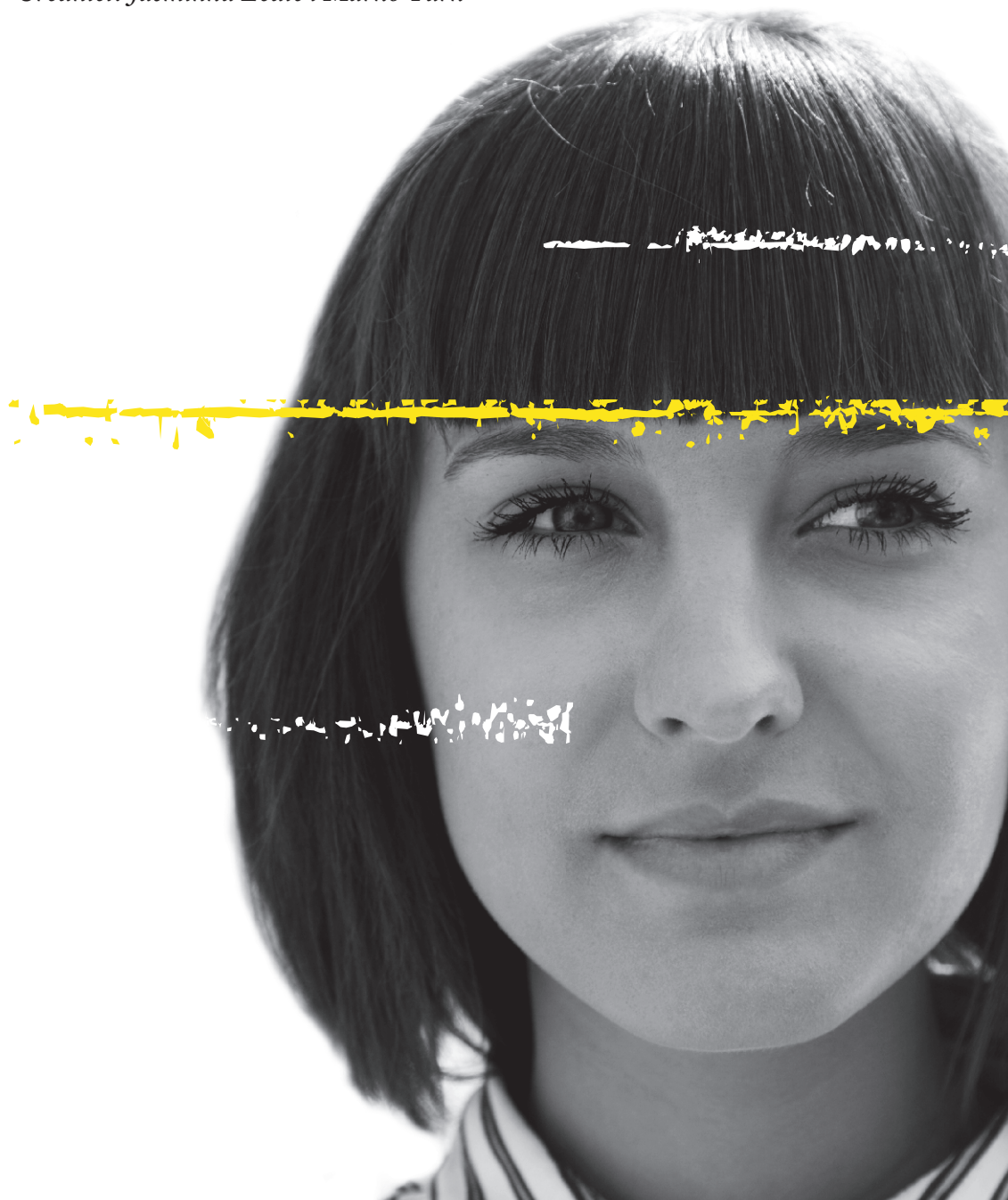
Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



NASTAVA I ISTRAŽIVANJE
U PROFESIONALNOJ SOCIJALIZACIJI
MLADIH ZNANSTVENIKA

Urednici: Jasminka Ledić i Marko Turk



Izdavač:

Filozofski fakultet u Rijeci

Sveučilišna avenija 4, HR – Rijeka 51000

Za izdavača:

Izv. prof. dr. sc. Ines Srdoč-Konestra

Urednici:

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Dr. sc. Marko Turk

Recenzenti:

Izv. prof. dr. sc. Slavko Cvetek, Univerza v Mariboru, Slovenija

Red. prof. dr. sc. Jana Kalin, Univerza v Ljubljani, Slovenija

Prijevod i lektura teksta na engleskom jeziku:

Vedrana Baretić

Stručna redaktura teksta na engleskom jeziku:

Bojana Vignjević

Lektura teksta na hrvatskom jeziku:

Snježana Beronja

Stručna i administrativna podrška:

Dario Blumenschein

Grafičko oblikovanje:

Kristina Rena, Dragon d.o.o., Rijeka

Grafička priprema:

Tempora, Rijeka

Tisak:

Tiskara Grafika Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje naklada 150 primjeraka

ISBN 978-953-7975-55-5

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem 131208096.

Izdavanje ove monografije sufinancirali su Hrvatska zaklada za znanost projektom *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME) broj I-2148-2014 te Filozofski fakultet u Rijeci u okviru programa Izdavačke djelatnosti.

Mišljenja, nalazi, zaključci i preporuke navedeni u ovom materijalu označavaju mišljenja autora i ne odražavaju nužno stajališta institucija podupiratelja.

Sva prava pridržana. Niti jedan dio ovog izdanja ne može biti objavljen, pretiskan ili distribuiran bez prethodne suglasnosti izdavača.

NASTAVA I ISTRAŽIVANJE
U PROFESIONALNOJ
SOCIJALIZACIJI
MLADIH ZNANSTVENIKA

Urednici: Jasminka Ledić i Marko Turk

Filozofski fakultet u Rijeci
Rijeka, 2017.

SADRŽAJ

- 7 *Jasminka Ledić, Marko Turk*
Uvodna riječ urednika: mladi znanstvenici
između nastave i istraživanja
- 15 *Marko Turk, Jasminka Ledić, Ivana Miočić*
Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije
- 49 *Marko Turk, Marija Brajdić Vuković, Nena Rončević*
Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije
mladih znanstvenika u Hrvatskoj
- 61 *Bojana Ćulum, Ivana Miočić, Nena Rončević*
Nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije
mladih znanstvenika u Hrvatskoj
- 113 *Marija Brajdić Vuković, Bojana Vignjević*
„Mislim, ta količina posla pojela bi me u jednom trenutku”:
narrativna analiza životno-povijesnih iskustava profesionalne
socijalizacije mladih znanstvenika u nastavnu i istraživačku
profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja
- 147 Kazalo imena
- 153 Kazalo pojmova
- 155 Bilješke o urednicima i autorima

UVODNA RIJEČ UREDNIKA: MLADI ZNANSTVENICI IZMEĐU NASTAVE I ISTRAŽIVANJA

Znanstvena monografija *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika* rezultat je istraživačkog rada u okviru znanstvenog projekta *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME) koji se provodi uz financijsku potporu Hrvatske zaklade za znanost u okviru natječaja „Istraživački projekti” iz listopada 2013. godine. Riječ je o trogodišnjem projektu za razdoblje od 2014. do 2017. godine. Projekt je rezultat višegodišnjeg bavljenja članova istraživačkog tima istraživačkim područjima visokoga obrazovanja i akademske profesije, odnosno brojnim specifičnim temama u kontekstu navedenih područja – kvalitetom visokoškolske nastave, nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika, upravljanjem u visokom obrazovanju, civilnom misijom sveučilišta, kompetencijama akademske profesije te mladim znanstvenicima.

Povezujući rezultate ranijih istraživanja članova istraživačkog tima, brojnih međunarodnih studija i preporuka, kao i aktualnih promjena u europskim i nacionalnim obrazovnim politikama definirani su ciljevi istraživanja u okviru projekta APROFRAME. Prvim istraživačkim ciljem željelo se utvrditi kako akademski djelatnici u Hrvatskoj procjenjuju važnost i ovladanost kompetencijama akademske profesije te posljedično tome predložiti odgovarajući kompetencijski profil. Rezultati na temelju ovako definiranog prvog istraživačkog cilja predstavljali su polazište za definiranje drugog istraživačkog cilja. Naime, rezultati provedenog istraživanja, osim što su dijelom bili očekivani i u skladu s nalazima drugih istraživanja, zahtijevali su daljnja promišljanja i nova istraživanja. U tom se kontekstu posebno istaknula skupina mladih znanstvenika čiji su se odgovori o vlastitim samoprocjenama važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije pokazali statistički značajno različitim u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima, ali i u čijim se odgovorima mogla detektirati određena razina kontradiktornosti. Na temelju dobivenih rezultata istraživanja definiran je drugi istraživački cilj. Drugim se istraživačkim ciljem željelo opisati i objasniti proces profesionalne socijalizacije (mladih znanstvenika) u sustav visokoga obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj. S obzirom na kompleksnost i posebnosti akademske profesije, istraživanju u okviru Projekta pristupilo se kombinirajući dva istraživačka pristupa –

kvantitativni i kvalitativni. Na taj se način htio postići što vjerodostojniji prikaz stanja u akademskoj profesiji i utvrditi povezanost (eventualnih) razlika u dobivenim rezultatima s obzirom na različite istraživačke pristupe.

U okviru projekta APROFRAME dosad je već objavljena jedna znanstvena monografija – *Kompetencije akademske profesije: Fata volentem ducunt, nolentem trahnut*, u kojoj se prikazuju rezultati kvantitativnog istraživanja i predlaže kompetencijski profil akademske profesije. Kroz navedenu je monografiju zaokružena cjelina kvantitativnog istraživanja i predstavljen kompetencijski profil akademske profesije (u Hrvatskoj).

U ovoj se znanstvenoj monografiji donose rezultati dobiveni na temelju kombiniranja kvantitativnog i kvalitativnog istraživačkog pristupa, s posebnim naglaskom na opisivanje i objašnjavanje procesa profesionalne socijalizacije (mladih znanstvenika) u sustav visokoga obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj, povezujući ih s rezultatima već provedenog istraživanja u okviru ovoga projekta. U tom kontekstu ova monografija predstavlja logičan nastavak bavljenja temom kompetencija akademske profesije, ali i produbljuje prijašnje i donosi nove rezultate istraživanja o kompetencijama akademske profesije u Hrvatskoj, pritom se posebno usmjeravajući na mlade istraživače te njihove nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije. Dva su glavna razloga za posebno sadržajno usmjerenje na mlade znanstvenike i navedene dvije skupine njihovih kompetencija. Prvi je razlog to što su se mladi znanstvenici u ranijim istraživanjima na nacionalnoj razini, ali i u okviru ovoga projekta izdvojili kao posebna skupina dionika u sustavu visokoga obrazovanja čija je profesionalna iskustva potrebno dodatno istražiti i produbiti. Drugi je razlog diferencijacija temeljnih akademskih djelatnosti, u vezi s kojima većina novijih istraživanja upućuje na to da se nastava i istraživanje i dalje smatraju temeljnim akademskim djelatnostima, koje, *nota bene*, predstavljaju i okosnicu u radu mladih istraživača na sveučilištima.

Ova se knjiga sastoji od pet poglavlja. Konceptijski je zamišljena tako da se njezina poglavlja (isključujući, donekle, poglavlje *Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj*) mogu promatrati samostalno kao nezavisna poglavlja, iako uspješnije funkcioniraju kada se promatraju u slijedu knjige.

U prvom poglavlju knjige, naslovljenom *Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije*, autori (Marko Turk, Jasminka Ledić i Ivana Miočić) daju (teorijski) okvir području istraživanja kojom se ova monografija bavi. Na početku poglavlja autori razmatraju suvremene obrazovne politike u visokom obrazovanju koje su dominantno povezane s obilježjima postmodernih sveučilišta (omasovljavanje visokog obrazovanja i diverzifikacija studentskog tijela), što vodi osnaživanju brige za nastavu i pozicioniranju studenata u središte procesa poučavanja te nastojanju povezivanja istraživanja, poučavanja i učenja (eng. *research-teaching-study nexus; R-T-S*). Autori ističu da se studenti više ne poimaju kao pripadnici društvene elite, a pred sveučilišne nastavnike postavljaju se novi zahtjevi i ovladanost kompetencijama koje su potrebne za uspješno poučavanje novih naraštaja studenata. Ipak, u svjetlu rasprava o rangiranju sveučilišta i njihovoj orijentaciji prema istraživačkoj djelatnosti, autori upućuju na paradoks, zaključujući da vrhunska sveučilišta koja definiraju standarde izvrsnosti zapravo ne doživljavaju diverzifikaciju studentskog tijela na način kako se to događa ogromnoj većini institucija visokog obrazovanja: internacionalizacija i globalizacija pridonijele su tome da su studenti vrhunskih sveučilišta globalno

elitno studentsko tijelo, meritokratski selektirano, pred koje se postavlja zahtjev za visokim postignućima. Međutim, bez obzira na navedeni paradoks, analizom relevantnih dokumenata obrazovne politike na međunarodnoj (dominantno europskoj) razini, autori zaključuju da se europske obrazovne politike sve više zalažu za važnost visokoškolske nastave.

Dalje, autori poglavlja bave se pitanjima odnosa nastave i istraživanja u visokom obrazovanju. Čitatelje može iznenaditi razmjerno velik prostor koji se daje detaljnom opisu rada Hattie i Marsha (1996, 2004), ali se opravdanje za takvu odluku može naći u činjenici da je rad Hattie i Marsha, osim što se radi o radu koji je izrazito relevantan za istraživanje odnosa nastave i istraživanja i široko citiran, također veoma slabo elaboriran u radovima na hrvatskom jeziku pa se pažnja usmjerena na njihov rad može tumačiti i kao doprinos nacionalnim istraživanjima ove teme. Analizirajući i druge rasprave o odnosima nastave i istraživanja u visokom obrazovanju, autori upućuju na integriranost ovih dviju djelatnosti te zaključuju da se sveučilišta i dalje percipiraju kao nositelji dvaju neodvojivih procesa – istraživanja, odnosno stvaranja (novoga) znanja i obrazovanja, odnosno nastave kao prijenosa stvorenih novih znanja. Razmatrajući izazove integracije učenja, poučavanja i istraživanja kako ih vide autori najnovijih radova u tom području, autori zaključuju da većina rezultata istraživanja upućuje na važnost međusobnog povezivanja i usklađivanja tih temeljnih akademskih djelatnosti radi institucionalnog, ali i profesionalnog osnaživanja akademske profesije. Završetak ovoga poglavlja posvećen je analizi promatranoga područja u nacionalnom kontekstu, i to s dvaju aspekata: prvo se analiziraju rezultati istraživanja o nastavi i istraživanju koja se odnose na nacionalne prilike, a na kraju se prikazuje analiza odabranih nacionalnih pravnih propisa i strategija sveučilišta u kontekstu nastave i istraživanja. Analiza istraživanja upućuje na to da su se istraživači visokoga obrazovanja u nacionalnom prostoru dominantno bavili temom visokoškolske nastave i njezinih posebnih odrednica, dok su istraživačka djelatnost, kao i povezanost nastave i istraživanja, ostali razmjerno neistraženi. Autori zaključuju da istraživanja upućuju na izostanak uvjeta napredovanja povezanih s nastavnom djelatnošću što posljedično dovodi do zanemarivanja nastavničke profesije i nemogućnosti zalaganja za razvoj nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju. Slijedeći navedeni zaključak, autori su analizirali nacionalne pravne propise (Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju iz 2013. godine, Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja iz 2013. godine te Odluku o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja iz 2005. godine), te sveučilišne razvojne dokumente – strategije razvoja svih hrvatskih javnih sveučilišta. Zaključuju da rezultati istraživanja nisu u odgovarajućoj mjeri upotrijebljeni za kreiranje nacionalnih politika u visokom obrazovanju koje u promatranom kontekstu obilježava nedostatak formalne podrške za rad u nastavi i istraživanju, izazovi u povezivanju nastavne i istraživačke djelatnosti te neusklađenost znanstvenih, nastavnih i stručnih kriterija napredovanja. Ovo posljedično dovodi do dezavuiranja nastave, posebno u procjenama njezine važnosti u odnosu na druge akademske djelatnosti. Kao što se može vidjeti iz prikazanog okvira sadržaja ovoga poglavlja, radi se o tekstu koji na cjelovit način nastoji prikazati politike i izazove integracije nastave i istraživanja u visokom obrazovanju u međunarodnom, a posebno nacionalnom kontekstu, pružajući istodobno i okvir poglavlja koja slijede.

Drugo poglavlje, *Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj* (autori: Marko Turk, Marija Brajdić Vuković, Nena Rončević), donosi prikaz metodologije istraživanja koja je korištena u oba istraživanja u okviru projekta APROFRAME,

prvoga s kvantitativnim, a drugoga s kvalitativnim istraživačkim pristupom. U okviru prvog istraživanja projekta APROFRAME opisuje se istraživanje cilj kojeg je bio odgovoriti na istraživačko pitanje – *Koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima/sveučilišnim nastavnicima na početku njihove znanstveno-nastavne karijere* te posljedično predložiti kompetencijski profil akademske profesije. Istraživanje je provedeno sredinom 2014. godine na uzorku od 1130 akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika u svim znanstveno nastavnim i suradničkim zvanjima sa sedam javnih sveučilišta u Hrvatskoj. Istraživanje je obuhvatilo ispitivanje percepcije akademskih djelatnika o važnosti pojedinih kompetencija za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, kao i (samo)procjenu vlastite ovladanosti (ponuđenim) kompetencijama akademske profesije. Istraživački instrument bio je višestruki anketni upitnik strukturiran od preambule i tri sadržajno-konstruktne cjeline. Jedan od glavnih nalaza istraživanja upućuje na to da akademski djelatnici u suradničkim zvanjima većinu predloženih kompetencija akademske profesije smatraju manje važnima u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima, dok istodobno razinu vlastite ovladanosti procjenjuju većom u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima. Ovakav nalaz, koji je skrenuo pažnju na mlade znanstvenike, oblikovao je drugo, kvalitativno istraživanje u projektu APROFRAME. Usredotočenost drugog istraživanja stoga je bila usmjerena na analizu procesa stjecanja kompetencija mladih znanstvenika. Posebna pažnja pritom je posvećena segmentu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. U istraživanju profesionalne socijalizacije polazi se sa stajališta triju razina (a) makro ili disciplinarne, odnosno opće istraživačke razine, (b) mezo ili razine institucijske ravni koja uključuje ustanove rada i obrazovanja, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstveno-istraživačkog rada te (c) mikro ili osobne razine koja predstavlja osobnu razinu pojedinca i uključuje vlastite stavove i vrijednosti, iskustva u pristupanju profesiji te socioekonomsko porijeklo, rodna, obiteljska i ostala osobna pitanja koja su povezana s mogućnošću razvoja u okviru profesije. U ovom istraživanju polazilo se sa stajališta fenomenologije i narativne analize kao dvaju najprikladnijih polazišta. U svrhu fenomenološkog istraživanja procesa stjecanja kompetencije tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika, razvijen je protokol za prikupljanje podataka u okviru polustrukturiranog intervjua sa sudionicima istraživanja. Za potrebe prikupljanja podataka za narativnu analizu izrađen je protokol koji je fenomenu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika pristupao biografski te je obuhvaćao razdoblje (prema rekonstrukciji pojedinih sudionika) od srednje škole sve do današnjih dana. Radi prikupljanja podataka putem polustrukturiranih intervjua, a potrebnih za navedene analize, izrađen je neslučajan uzorak tehnikom *maksimalne varijacije*. U pristupanju određivanju okvira uzorka mladi znanstvenici operacionalno su definirani kao oni djelatnici sastavnica svih javnih sveučilišta i iz svih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su zaposleni u sustavu najmanje 5 godina, koji su u sustavu zaposleni prije svoje tridesete godine života te koji su doktorirali prije najviše pet godina. Provedeno je 14 narativnih i 21 fenomenološki intervjua. Analizi podataka pristupilo se sporazumno, što autori naglašavaju kao posebnu odliku ovoga istraživanja, a pri analizi podataka korišten je program MAXQDA za kvalitativnu analizu podataka.

Međutim, s obzirom na to da se u ovoj knjizi, koja se usredotočuje na nastavu i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika, prikazuje samo dio rezultata obaju istraživanja u okviru APROFRAME projekta (dio je rezultata već objavljen, a dio će se tek objaviti), u ovom se metodološkom poglavlju detaljnije opisuje metodologija istraživanja koja će se upotrebljavati za

davanje odgovora na dva postavljena specifična istraživačka pitanja: (1) Kako mladi znanstvenici procjenjuju važnost i ovladanost nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama te postoje li razlike s obzirom na nezavisne varijable spola, znanstvenog područja i ustrojbenog oblika sveučilišta te (2) Kakva su individualna iskustva mladih znanstvenika u procesu profesionalne socijalizacije povezana s radom u nastavi i istraživanjima. U poglavlju se detaljnije opisuje metodologija koja se izvodi iz metodologije prvog i drugog istraživanja u okviru projekta APROFRAME, radi pružanja odgovora na postavljena specifična istraživačka pitanja obrađena u sljedeća dva poglavlja u knjizi.

Nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije mladih znanstvenika u Hrvatskoj, rad autorica Bojane Ćulum, Ivane Miočić i Nene Rončević, sljedeće je poglavlje knjige, a nastoji odgovoriti na oba postavljena specifična istraživačka pitanja oslanjajući se na kombinirani istraživački pristup kako bi se stekla šira perspektiva i dublji uvid u odabrani problem istraživanja. Rezultati istraživanja i njihova interpretacija upućuju na izrazito veliku prednost korištenja kombiniranog istraživačkog pristupa u ovome radu. Slijedeći izazove koji su otkriveni u analizi rezultata kvantitativnog istraživanja u okviru projekta APROFRAME (akademski djelatnici u suradničkim zvanjima većinu predloženih kompetencija akademske profesije smatraju manje važnima u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima, dok istovremeno razinu vlastite ovladanosti procjenjuju većom u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima), autorice su za potrebe ovoga rada izdvojile uzorak od 696 ispitanika u kojega su uključena sva suradnička i jedna skupina znanstveno-nastavnih zvanja u sustavu javnih visokoškolskih institucija u Hrvatskoj – asistent, znanstveni novak – asistent, viši asistent, znanstveni novak – viši asistent, poslijedoktorand te docent), formirajući tako uzorak *mladih znanstvenika*. Odgovarajući na istraživačko pitanje kako mladi znanstvenici procjenjuju važnost i ovladanost nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama (koje su grupirale u temeljne i razvojne kompetencije), autorice upućuju na postojano visoko vrednovanje važnosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama, ali još višu procjenu njihove ovladanosti. U interpretaciji ovih rezultata autorice se priklanjaju pretpostavci manjka ozbiljne (samo)kritične procjene vlastitih kompetencija, kao i mogućnosti nepoznavanja kompleksnih mreža sposobnosti, znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje ove kompetencije uključuju. Autorice također otvaraju mogućnost da mladi znanstvenici značajnim faktorom učenja koji doprinosi visokoj procjeni ovladanosti nastavničkim kompetencijama procjenjuju svoj osobni angažman u nastavi, odnosno iskustveno učenje. Upozoravaju da visoke procjene mladih znanstvenika o osobnoj ovladanosti nastavničkim kompetencijama mogu biti selektivno protumačene u smislu izostanka bilo kakve potrebe za daljnjim zalaganjem za unapređivanje kulture visokoškolske nastave u nacionalnom kontekstu te se zalažu za izbjegavanje takvoga scenarija i poticanje daljnjih istraživanja kako bi se utvrdilo koliko mladi znanstvenici poznaju pojedine (nastavničke i znanstveno-istraživačke) kompetencije ispitivane u ovom istraživanju. Međutim, autorice se i same uključuju u potragu za dodatnim objašnjenjem visokih procjena ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama analizirajući polustrukturirane fenomenološke intervjue (21 sudionik istraživanja) paradigmatском analizom radi dobivanja dubljih uvida u individualna iskustva sudionika istraživanja i utvrđivanja općih tendencija i zajedničkih obrazaca povezanih s procesom stjecanja i razvoja (nastavničkih i znanstveno-istraživačkih) kompetencija mladih znanstvenika. Autorice kroz iskustva sudionika pronalaze šest zajedničkih obrazaca koji se odnose na stjecanje nastavničkih kompetencija, a to

su: (1) samostalno snalaženje zbog izostanka sustavne podrške u procesu uvođenja u nastavni rad, (2) važnost mentorske i kolegijalne podrške u procesu uvođenja u nastavni rad, (3) izostanak mogućnosti usavršavanja za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, (4) pozitivni stavovi prema potrebi usavršavanja za rad u nastavi i zalaganje za jednake institucionalne mogućnosti, (5) povećanje odgovornosti za nastavu i njezino unapređenje s napredovanjem i (6) nepovezanost istraživačkog i nastavnog rada. U procesu stjecanja i razvoja znanstveno-istraživačkih kompetencija pronađene zajedničke obrasce čine sljedeći: (1) slab doprinos formalnog obrazovanja (doktorskih studija) stjecanju i razvoju znanstveno-istraživačkih kompetencija, (2) nepoznavanje metodologije istraživanja i statističke obrade podataka, (3) važnost mentorske podrške u procesu uvođenja u znanstveno-istraživački rad i disciplinarnu zajednicu i (4) razvojni put angažmana na projektima. Autorice upućuju na evidentnu diskrepanciju između rezultata kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja te u zaključnom dijelu rada iznose različite mogućnosti interpretacije rezultata i preporuke za daljnje djelovanje.

Posljednje, peto poglavlje ove knjige čini rad autorica Marije Brajdić Vuković i Bojane Vignjević, naslovljen „*Mislim, ta količina posla pojela bi me u jednom trenutku*”: *narativna analiza životno-povijesnih iskustava profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u nastavnu i istraživačku djelatnost*. U ovom poglavlju, koristeći se narativnim istraživanjem kao istraživačkom metodom, autorice istražuju životno-povijesne priče mladih znanstvenica o profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja, nastojeći razumjeti što iskustva mladih znanstvenica iz životno-povijesnih priča o profesionalnoj socijalizaciji otkrivaju o hrvatskom sustavu visokog obrazovanja, što se iz tih iskustava može naučiti, a što bi moglo doprinijeti budućem poboljšanju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Analizirajući 12 narativa mladih znanstvenica kombinacijom takozvane Mishlerove i Labovljeve strukturalne metode narativne analize, autorice pronalaze i podrobno opisuju tri osnovna tipa iskustava povezanih s radom u nastavi: (1) iskustvo podrške, pozitivnog okruženja i samopouzdanog profesionalnog razvoja, (2) iskustvo manjka podrške, pozitivnog okruženja i profesionalnog razvoja sa sretnim završetkom te (3) iskustvo manjka podrške, negativnog okruženja i kontinuirane borbe za vlastiti profesionalni razvoj. Tri tipa iskustva pronalaze i detaljno opisuju i kod istraživačkog razvoja: (1) iskustvo poticajnog istraživačkog okružja i uključenosti u projekte s produktivnim razvojem, (2) iskustvo nepoticajnog istraživačkog okružja, izostanka uključenosti u projekte sa samostalnom borbom i produktivnim razvojem te (3) iskustvo nepoticajnog istraživačkog okružja, izostanka uključenosti u projekte i slabog neproduktivnog razvoja.

Autorice na temelju iskustava mladih znanstvenica zaključuju da su uvjeti u hrvatskom akademskom sustavu za žene teški, da su često preopterećene nastavnim i administrativnim radom i da im nedostaje podrška za nastavni i istraživački rad. Ova se iskustva u većini svode na entuzijazam mladih znanstvenica i na njihovu borbu za vlastiti razvoj koja je gotovo onemogućena kada se nađu u negativnom istraživačkom okružju. Međutim, u analizi rezultata autoricama se kontinuirano nameće jedan koncept kao važan čimbenik u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenica: koncept zajednice akademskih djelatnika. Pozivajući se na literaturu autorice ističu da većina autora prepoznaje postojanje „implicitne dimenzije učenja” kao važnog segmenta socijalizacije, odnosno usvajanje onih znanja, vještina, vrijednosti i normi koja se ne mogu točno definirati i usmeno prenijeti, nego se stječu iskustveno promatranjem drugih u radu, odnosno

praktičnim bivanjem unutar grupe čijim ravnopravnim članom se želi postati. Dok većina teoretičara, kako ističu, govori o implicitnom znanju kao privatnom, osobnom znanju, neki autori pronalaze i kolektivno implicitno znanje uspoređujući ga i s organizacijskim sposobnostima ili vještinama, rutinama i postupcima karakterističnim za organizaciju. Bourdieu u svojem objašnjenju znanstvenog habitusa te Mitroff i Gerholm implicitno znanje nazivaju i „pravilima igre”, čije prenošenje tijekom znanstvene socijalizacije podliježe disciplinarnim, socijalno-organizacijskim i kognitivnim razlikama. Autorice zaključuju da je za nesmetan protok i usvajanje iskustvenog, implicitnog znanja tijekom znanstvene socijalizacije najvažniji intenzivan kontakt između iskusnog istraživača (ili više njih) i znanstvenika početnika. Autorice također uvode koncept „intelektualne zajednice” koja u svojoj kulturi ima „skriveni kurikulum” o svrsi, posvećenju profesiji, ulogama te stvaraju okoliš u kojem je moguće kreativno i kritički promišljeno ponašanje i stvaranje. Usredotočenost na intelektualnu zajednicu upravo pokazuje da je profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika razdoblje učenja, a da upravo stvaranje intelektualne zajednice učenja najbolje veže u cjelinu nastavnu i istraživačku ulogu akademske profesije. Provedeno istraživanje, zaključuju autorice, uvelike ponavlja ovaj nalaz, drugim riječima, podaci istraživanja, narativne priče o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika pokazuju da je rješenje svake kvalitetne profesionalne socijalizacije njezina smještenost, uronjenost u zajednicu mišljenja, u zajednicu „učenosti” iz koje se može implicitno (i eksplicitno) učiti.

Rezultati istraživanja o nastavi i istraživanju u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika upućuju na brojne izazove s kojima se potrebno suočiti, od kojih su neki već prepoznati i opisani u literaturi, a prikazani su ih rezultati potvrdili i na osebujan način produbili. Može se zaključiti da rezultati istraživanja upućuju na ozbiljnu i neodgodivu potrebu promišljanja sustavne podrške procesima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika.

Na temelju prikazanih objedinjenih rezultata istraživanja valja istaknuti moguće preporuke za različite razine u sustavu visokoga obrazovanja i znanosti. Pritom bi valjalo voditi računa o kreatorima obrazovnih politika na nacionalnoj i sveučilišnim razinama preko institucionalnih politika upravljanja do osobnih (npr. mentorskih) razina vođenja mladih znanstvenika. Međutim, osobito je važno da mladi znanstvenici na početku svojega profesionalnog puta promišljaju i o stvaranju vlastitog profesionalnog identiteta – samostalno promišljaju o vlastitim potrebnim i poželjnim kompetencijama za obavljanje (svakodnevnih) akademskih djelatnosti. U tom će kontekstu biti potrebno posebnu pažnju posvetiti sustavnoj podršci u procesima profesionalne socijalizacije mladih istraživača koja bi osim načelnih preporuka trebala uključivati ostvarenje konkretnih programa podrške mladim znanstvenicima. Osim toga, isti bi programi podrške trebali obuhvatiti i populaciju mentora kako bi stekli i usavršili potrebne kompetencije nužne za vođenje znanstvenog podmlatka. S obzirom na pozitivne stavove sudionika istraživanja o potrebi za usavršavanjem, ove preporuke trebale bi biti razmjerno učinkovito provedene unutar nacionalnog sustava znanosti i visokoga obrazovanja. Osim toga, procese razvoja sustavne podrške kao i navedene programe usavršavanja valjalo bi uključiti u postojeće i/ili nove programe doktorskih studija ili blisko povezati s njima. U tom bi kontekstu takvi programi trebali i mogli postati sastavni dio programa doktorskih studija.

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

Dr. sc. Marko Turk

POVEZANOST NASTAVE I ISTRAŽIVANJA: POLITIKE I IZAZOVI INTEGRACIJE

Marko Turk, Jasminka Ledić, Ivana Miočić

Učenje, poučavanje i istraživanje na postmodernim sveučilištima: zalaganja obrazovnih politika

Od osnivanja prvih autonomnih sveučilišta (*studium generale*) u srednjem vijeku pa do danas sveučilišta predstavljaju središta znanstvenog i društvenog razvoja. Tijekom godina, sveučilišta su se razvijala i prilagođavala društvenom kontekstu i promjenjivim potrebama i zahtjevima društva, razvijajući u skladu s time svoje temeljne akademske djelatnosti – poučavanje, istraživanje i djelovanje u zajednici (Ćulum i Ledić, 2010a). U tom kontekstu, Arimoto (2014) ističe tri faze društvenih promjena (agrikulturno društvo, industrijsko društvo i društvo znanja) koje su utjecale na formiranje uloge sveučilišta u društvu iz čega proizlazi podjela na srednjovjekovna, moderna i postmoderna sveučilišta. U fazi razvoja srednjovjekovnih sveučilišta najveći je naglasak bio na procesu poučavanja, dok se ideja o sjedinjavanju poučavanja i istraživanja, kao temelja modernog sveučilišta, povezuje s Wilhelmom von Humboldtom iz 19. st i njegovim radom u Berlinu, odakle se ideja proširila u Sjedinjene Američke Države čija su sveučilišta u to vrijeme bila dominantno nastavne institucije.

Međutim, čini se da je povezanost nastave i istraživanja kakvu implicira Humboltov model kompromitirana u postmodernim sveučilištima, budući da je proteklih desetljeća evidentno nastojanje osnaživanja njihove istraživačke funkcije. Ovo je zasigurno dijelom posljedica, primjerice, internacionalizacije visokog obrazovanja i potrebe za „objektiviziranjem” kvalitete visokog obrazovanja koja se može prevesti kroz rangiranje sveučilišta.¹ Altbach (2004) kao prvo

1 Academic Ranking of the World Universities (ARWU) svoje rangiranje temelji na ovim pokazateljima: broj bivših studenata i nastavnika – dobitnika Nobelove nagrade i Fieldsove medalje, broj visoko citiranih znanstvenika, broj članaka objavljenih u časopisima Nature i Science, broj članaka indeksiranih u citatnom indeksu Science Citation

obilježje vodećih sveučilišta ističe izvrsnost u istraživanju.² Inicijative koje teže poboljšati izvrsnost sveučilišta (primjerice, German Universities Excellence Initiative), također stavljaju naglasak na izvrsnost u istraživanju. Ipak, unatoč ovom snažnom trendu, već se od devedesetih zamjećuje njegova kritika, najjasnije objašnjena i prihvaćena kroz Boyerov rad (1990). Boyer naglašava da je suština nastave proces učenja. Smatra da nastava nije rutinska aktivnost koju tehnički može izvoditi svatko. Definirana kao proces tijekom kojega se uči i obrazuje, nastava treba obrazovati ali i privlačiti buduće znanstvenike/učenjake (eng. scholars) (Boyer, 1990). Stoga je iznimno važno nastavni proces kontinuirano pažljivo planirati i stalno propitivati. Od nastavnika se očekuje da potiču aktivno učenje i motiviraju studente na kritičko razmišljanje. Dobra nastava znači da su nastavnici istovremeno znanstvenici/učenjaci i učenicima. U svojoj studiji, Ernest L. Boyer nudi novu paradigmu kojom je obuhvaćen čitav raspon akademskih aktivnosti fakultetskog i sveučilišnog osoblja. On predlaže da se četiri područja djelovanja mogu promatrati kao akademsko djelovanje: otkriće, integracija znanja, nastava i službe zajednici. Boyer dovodi u pitanje postojanje sustava nagrađivanja koji nastavno osoblje gura prema istraživanju i objavljivanju, a odvraća od nastave te predlaže ponovno razmatranje prioriteta profesorijskih. Nema sumnje da je Boyerov rad pokrenuo pokret koji teži prema osnaživanju i priznavanju statusa nastave u visokom obrazovanju i pokrenuo brojne rasprave o sveučilišnoj nastavi, ulozi modernih sveučilišta i akademske profesije (Hutchings i Shulman, 1999; Trigwell, Martin, Benjamin i Prosser, 2000; McKinney, 2006; Hutchings, Huber i Ciccone, 2011).

Današnja (postmoderna) sveučilišta suočena su s novim izazovom u definiranju svojih temeljnih djelatnosti budući da trebaju odgovoriti na potrebe kompleksnog društva čija je budućnost neizvjesna i teško predvidljiva. Uz to, globalizacijski procesi i sve veća pokretljivost stanovništva utjecali su na promjene u strukturi studentske populacije. Omasovljavanje i sve veća (ekonomska, socijalna, etnička) diversifikacija studentskog tijela izazov je s kojim se susreće sustav visokog obrazovanja na globalnoj razini. Studenti se više ne poimaju kao pripadnici društvene elite što je bilo karakteristično za moderna sveučilišta, a pred današnje sveučilišne nastavnike postavlja se novi zahtjevi i ovladanost kompetencijama koje su potrebne za uspješno poučavanje novih naraštaja studenata.³ Upravo ovo obilježje postmodernih sveučilišta koje se

Index – Expanded and Social Sciences Citation Index, te uspjeh institucije *per capita*. (<http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2015-Press-Release.html>)

- 2 Geiger (1993) ističe da su američka istraživačka sveučilišta postala globalni model od sredine 20. stoljeća. Valja napomenuti da se prema ARWU rangiranju svjetskih sveučilišta u 2015. godini među 10 najboljih sveučilišta nalazi 8 američkih i dva britanska. Ipak, za dobivanje šire slike o američkim sveučilištima treba istaknuti da je većina akademskih djelatnika na američkim sveučilištima zaposlena na institucijama koje su usredotočene na nastavu – manje od 10% američkih sveučilišta (oko 200) usredotočena su na istraživanje (Shin i Cummings, 2014).
- 3 Nastavljajući raspravu o rangiranju sveučilišta i njihovoj orijentaciji prema istraživačkoj djelatnosti na marginama ovoga rada, u kontekstu navedenih promjena s kojima se susreću suvremena (postmoderna) sveučilišta, a posebno razumijevanja obilježja studentske populacije koja se više ne smatra pripadnicima društvene elite, valja istaknuti poimanje istraživačkih sveučilišta kao elitnih i meritokratskih. Altbach (2011) ističe da istraživačka sveučilišta moraju „s ponosom proklamirati ta obilježja“. I studenti u takvim institucijama odabrani su prema meritokratskom načelu među najboljima u svijetu, a od njih se očekuje visoka razina postignuća. Ovo zapravo predstavlja svojevrsni paradoks, budući da vrhunska sveučilišta očito ne dijele obilježja postmodernih sveučilišta u aspektu opisane

odnosi na promjenu u strukturi studentske populacije vodi prema osnaživanju brige za nastavu i pozicioniranju studenata u središte procesa poučavanja.

U kontekstu rasprave o specifičnostima postmodernih sveučilišta Arimoto (2014) daje argument za snažno povezivanje istraživanja i nastave. Iako su rasprave o orijentiranosti sveučilišta na istraživanje i/ili nastavu brojne (Ramsden 1987, Ramsden i Moses, 1992; Neumann, 1992; Braxton, 1993; Hatte i Marsh, 1996, 2004; Diamond i Adam, 1997; Bess, 1998; Colbeck, 1998, 2002; Rice, Sorcinelli i Austin, 2000; Kuh i Hu, 2001; Ball, 2003; Skelton, 2005; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007; Brew, 2006, 2012), Arimoto (2014) u raspravu uvodi novu dimenziju – dimenziju učenja, odnosno studiranja. Autor ističe da sveučilišta trebaju podjednako njegovati vezu između istraživanja i poučavanja (eng. *research-teaching*; *R-T*), ali i procesa učenja, odnosno studiranja (eng. *research-teaching-study nexus*; *R-T-S*). Studiranje, koje u izvornom smislu označava dubinsko i temeljito učenje, razmišljanje i istraživanje, omogućuje studentima da se nauče nositi s izazovima koje im donosi nepredvidiva budućnost. Arimoto (2014) smatra da je nužno da nastavnici povezuju nastavu s istraživanjem, a da studenti trebaju učiti istraživanjem. Od studenata treba očekivati da studiraju, dakle, dubinski i temeljito uče i istražuju, a ne da od svojih nastavnika primaju gotova znanja. U tom kontekstu postmoderna sveučilišta trebaju promjenu paradigme poučavanja na koju upućuju Barr i Tagg (1995). Autori ističu da je ovdje riječ o promjeni tzv. instrukcijske ili paradigme poučavanja (eng. *instruction/teaching*) u paradigmu učenja (eng. *learning*). Odbacuje se pristup poučavanja koji je usmjeren na sadržaj i prenošenje informacija, a nastoji se implementirati pristup koji je usmjeren na studenta, njegove individualne potrebe i samostalnost u učenju i stvaranju novih znanja. U akademskom okruženju u kojem je povećan pritisak za znanstvenom produktivnošću, veliki je izazov podjednako uvažavati procese učenja, poučavanja i istraživanja. Međutim, međusobna povezanost ovih procesa važan su preduvjet uspješnog funkcioniranja suvremenog sveučilišta u društvu znanja (Arimoto, 2014).

U raspravi o kriterijima akademske kulture kvalitete, Marentič Požarnik (2009) razlikuje (1) kulturu kvalitete akademskog istraživanja i (2) kulturu kvalitete visokoškolske nastave ili akademskog učenja i poučavanja. Autorica ističe da kultura kvalitete visokoškolske nastave u prvom redu znači brigu i ulaganje u razvoj nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika kao glavnih kreatora mehanizama procesa učenja i poučavanja u visokom obrazovanju. Ovakvo poimanje kulture kvalitete visokoškolske nastave prisutno je i na razini projekata i dokumenata europskih, ali i novijih nacionalnih obrazovnih politika. Tako se, primjerice, u završnom izvještaju projekta *Tuning Educational Structures in Europe* (2001–2002) ističe:

demokratizacije visokog obrazovanja i diverzifikacije studentskog tijela. Štoviše, procesi internacionalizacije i globalizacije visokoga obrazovanja u ovom kontekstu mogu doprinijeti tome da studentsko tijelo vrhunskih sveučilišta čini intelektualna elita globalne razine, najbolji mladi ljudi iz cijeloga svijeta, „elitniji“ od svojih prethodnika iz generacija koje nisu bile u tolikoj mjeri zahvaćene procesima internacionalizacije i globalizacije. Paradoks predstavlja činjenica da vrhunska sveučilišta zapravo nisu postmoderna na način kako postmoderna sveučilišta opisuje Arimoto (2014) jer ne doživljavaju diverzifikaciju studentskog tijela onako kako se to događa ogromnoj većini institucija visokog obrazovanja, iako upravo ta sveučilišta dominantno utječu na definiranje standarda izvrsnosti.

„Budući da su sveučilišta tradicionalno svoje zadaće pojmla kao ograničene na razradu i prijenos disciplinarnog znanja, ne iznenađuje što mnogi akademski djelatnici ne običavaju razmatrati pitanja metoda nastave/učenja i nisu dovoljni upoznati s terminologijom i konceptualnim okvirom nastavnih metoda”. Europska organizacija za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (eng. *European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*) u Smjernicama za nacionalne sustave osiguranja kvalitete (eng. *Guidelines for national external quality assurance systems*) navodi: „Institucije trebaju osigurati da je nastavno osoblje kvalificirano i sposobno za poučavanje” (ENQA, 2007) te da se „... institucije trebaju pobrinuti za to da njihove procedure zapošljavanja uključuju metode provjere minimalne sposobnosti zaposlenika za rad u nastavi.” U nacionalnom okruženju, uloga i važnost nastave u visokom obrazovanju apostrofira se kroz Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013). U Strategiji se nastava, odnosno obrazovne aktivnosti, uz znanstvene/umjetničke, organizacijske, upravljačke i stručne te angažman u trećoj misiji, ističu kao jedan od četiri glavna segmenta aktivnosti visokoga obrazovanja u Hrvatskoj.

U brojnim dokumentima i izvješćima koje tijekom posljednjih nekoliko godina objavljuju referentne europske obrazovne institucije, uočava se sve snažnije zalaganje za ideju međuovisnosti nastave i istraživanja te za prilagodbu procesa poučavanja potrebama novih generacija studenata. Primjerice, Europsko udruženje sveučilišta (EUA) s ciljem izvješćivanja o trendovima visokog obrazovanja na europskom prostoru, kontinuirano naglašava prednosti primjene pristupa poučavanja usmjerenog na studenta kao jedne od ključnih odrednica za stvaranje učinkovitog nastavnog okruženja. U izvješću EUA iz 2010. godine (*Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*) istaknuta je nužnost promjene paradigme poučavanja odnosno potreba da se studente dovede u središte procesa poučavanja. U ovom izvješću, velika se pozornost posvećuje pristupu poučavanja usmjerenog na studenta čime se istodobno dobiva uvid u trendove i promjene koje se događaju na brojnim europskim sveučilištima, a potaknute su uvođenjem Bolonjskog procesa. Pristup poučavanja usmjerenog na studenta donosi promjenu odnosa i uloga nastavnika i studenta, pri čemu se studentu pristupa kao pojedincu te se uzimaju u obzir njegova prethodna iskustva, stil učenja i individualne potrebe. Potreba za sve većim stupnjem individualnog pristupa proizlazi iz činjenice da studentska populacija postaje sve heterogenija što dovodi do nemogućnosti unificiranja nastavnog procesa. U procesu učenja, nastavnik potiče razvoj kritičkog mišljenja, dok student samostalno stvara značenja kroz proaktivno učenje, istraživanje i refleksiju. Naglasak je stavljen na interdisciplinarnost u učenju s ciljem postizanja više razine generičkih vještina i znanja. Uz to, teži se formativnom procjenjivanju i kontinuiranom pružanju povratnih informacija. Primjena načela ovog pristupa podrazumijeva i planiranje ishoda učenja, a cilj učenja nije samo transfer znanja već dubinsko razumijevanje i kritičko promišljanje o sadržaju poučavanja. Valja naglasiti da pristup orijentiran na sadržaj i pristup orijentiran na studenta nisu međusobno isključivi te da bi se proces učenja trebao odvijati u kontinuumu između ovih dvaju pristupa. Uz to, pristup usmjeren na studenta ne umanjuje važnost uloge nastavnika već donosi promjenu u shvaćanju uloge nastavnika, a jednako tako i uloge studenta. Uloga nastavnika je da vodi, usmjerava i pomaže u procesu učenja u kojem student nije pasivni primatelj znanja i informacija, već aktivni sudionik koji s nastavnikom dijeli zajedničku odgovornost u postizanju ishoda učenja. (EUA, 2010).

U nedavnom izvješću Europske komisije o provođenju Bolonjskog procesa (*The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process – Implementation Report*), poučavanje usmjereno

na studenta obuhvaća sljedeće, također široko definirane elemente – ishode učenja; zadatke utemeljene na ishodima učenja; studentsko procjenjivanje nastavnog procesa, osposobljavanje nastavnika za rad u nastavi; samostalnost u učenju; priznavanje prethodnog učenja; omjer studenata i nastavnika te učenje u malim grupama. Izvješće upućuje na to da većina zemalja koje se nalaze u okviru europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) u svojim pravnim propisima navodi koncept poučavanja usmjerenog na studenta, dok tek manji broj zemalja u svojim strateškim dokumentima ne spominje ovaj koncept. Izvješće upućuje na to da zemlje, odnosno obrazovni sustavi u čijim se dokumentima govori o poučavanju usmjerenom na studenta, vrlo visoko vrednuju elemente takvog pristupa, dok druga kategorija zemalja znatno slabije procjenjuje važnost pojedinih odrednica poučavanja usmjerenog na studenta.

Promjena paradigme u pristupu poučavanju zahtijeva ulaganje dodatnog napora u unaprjeđenje kvalitete sveučilišne nastave. Za implementaciju i učinkovito provođenje nastavnog procesa koji je usmjeren na studenta i ishode učenja, potrebno je osigurati rad u manjim grupama, prikladan omjer nastavnog osoblja u odnosu na studente, a posebice je važno osigurati uvjete za razvoj i unaprjeđenje nastavničkih kompetencija koje su ključan preduvjet za primjenu ovog načela (EUA, 2010).

Upravo je razvoj nastavničkih kompetencija i osiguravanje uvjeta za profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika jedna od ključnih preporuka o kojima se govori u posljednjem izvješću EUA – *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. U izvješću su prikazani rezultati istraživanja koje je uključivalo 451 instituciju visokog obrazovanja iz 46 zemalja europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA). Rezultati pokazuju da 90% institucija opisuje profil svojih institucija kao podjednako orijentiran na nastavu i istraživanje. Ovakvi rezultati upućuju na to da se unatoč povećanim zahtjevima za znanstvenom produktivnošću, nastavna uloga sveučilišta percipira podjednako važnom kao i znanstvena. U prilog tome idu i rezultati koji upućuju na to da se na 59% institucija prepoznaje povećanje svijesti o važnosti nastave, a u 57% institucija uvedene su inovativne metode i tehnike poučavanja. Uz to, 75% institucija nudi mogućnost sudjelovanja u izbornim programima didaktičkog i pedagoškog usavršavanja, dok 40% institucija nudi obvezne programe. Osim navedenoga, istraživanje je pokazalo da se 54% institucija slaže u mišljenju da istraživački rad ima značajniju ulogu od rada u nastavi u razvoju karijere mladih akademskih djelatnika. Što se tiče primjene pristupa usmjerenog na studenta, u vremenu od 2010. do 2015. godine primjećuje se značajan napredak u implementaciji ishoda učenja kao jednog od važnih kriterija ovog pristupa, a u posljednjem izvješću EUA-e iz 2015. navodi se da je 64% institucija uvelo ishode učenja za sve svoje smjerove.

Osim nedavnih izvješća Europskog udruženja sveučilišta, važnost sveučilišne nastave istaknuta je i u publikaciji Europske komisije *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013) koja sadrži preporuke i smjernice za podizanje kvalitete nastave i učenja na europskim visokoobrazovnim institucijama. U preporukama između ostalog stoji da je do 2020. godine važno osigurati da svaki nastavnik u sustavu visokog obrazovanja stekne certifikat o pedagoškom osposobljavanju za rad u nastavi. Postavljanje ovakvih zahtjeva veže se uz ciljeve Europske unije koja do 2020. želi podignuti broj visokoobrazovanih mladih na 40%, a da bi njihovo obrazovanje bilo odgovarajuće, potrebno je

osigurati stručno nastavno osoblje. Također valja spomenuti i OECD-ovo izvješće *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (2012) u kojemu se isto tako snažno zagovara usmjerenost na studenta kao središta procesa poučavanja te se ističe važnost međuovisnosti nastave i istraživanja. U izvješću se navodi sedam smjernica ključnih za promjenu pristupa poučavanja u visokom obrazovanju. Navedene se smjernice odnose na važnost podizanja svijesti o kvaliteti nastave; razvijanje izvrsnosti kod nastavnika; izgradnja sustava koji je otvoren za promjene i potiče upravljačku ulogu nastavnika, usklađivanje institucionalnih politika za unaprjeđenje kvalitete nastave; isticanje inovativnosti kao nositelja promjene te procjenjivanje učinkovitosti nastave (OECD, 2012).

U analizi najnovijih dokumenata koji u kontekstu europskog prostora visokog obrazovanja nastoje istaknuti važnost učenja i poučavanja u sustavu visokog obrazovanja, ne treba izostaviti publikaciju *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* koja je 2015. objavljena kao rezultat rada nekoliko europskih obrazovnih institucija.⁴ Ovaj dokument donosi smjernice za visokoškolske institucije za osiguravanje kvalitete učenja i poučavanja te za stvaranje okruženja koje potiče istraživanje i inovacije. Kao jedan od čimbenika koji doprinosi kvaliteti navodi se i poučavanje usmjereno na studenta, a preporuka je da bi institucije visokog obrazovanja trebale osigurati provođenje programa koji potiču studente na zauzimanje aktivne uloge u procesu učenja. Poučavanje usmjereno na studenta u ovom se dokumentu uže definira kao uvažavanje različitosti studenata, briga za njihove potrebe i osiguravanje fleksibilnih načina učenja; razmatranje i primjena različitih načina poučavanja; fleksibilna upotreba raznih pedagoških metoda gdje je to moguće; redovita evaluacija i prilagođavanje načina poučavanja i pedagoških metoda; autonomija u učenju te istodobno osiguravanje prikladne nastavničke podrške i vođenja; međusobno poštovanje u odnosu nastavnika i studenata te primjena odgovarajućih postupaka za rješavanje studentskih pritužbi. Nadalje, ističe se da bi u procesu osiguravanja kvalitete, institucije visokog obrazovanja trebale osigurati provođenje programa koji imaju definirane ishode učenja, a preporučuje se i osiguravanje uvjeta za razvoj kompetencija nastavnog osoblja.

Iste godine (2015) u Erevanu je održana konferencija ministara obrazovanja iz zemalja Europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) na kojoj su jasno istaknuti prioriteti visokog obrazovanja u zemljama EHEA-e koji će se nastojati ostvariti u idućih nekoliko godina. Ideja je da zemlje EHEA-e zajednički doprinesu ostvarivanju sljedećih ciljeva: podizanje kvalitete i relevantnosti učenja i poučavanja; poticanje zapošljivosti diplomiranih studenata tijekom čitavog radnog vijeka; poticanje uključenosti u visokoškolskom obrazovanju uvažavajući aktualne sociodemografske promjene te provedba dogovorenih strukturalnih reformi. Posebice valja istaknuti da se prvi navedeni cilj odnosi upravo na učenje i poučavanje. U okviru toga, zemlje EHEA-e obvezuju se da će podržati institucije visokog obrazovanja i njihove djelatnike

4 ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education); ESU (European Students' Union); EUA (European University Association) i EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) u suradnji s EI-om (Education International); BusinessEurope te EQAR-om (European Quality Assurance Register for Higher Education).

u promicanju pedagoških inovacija i poučavanja usmjerenog na studenta te da će na svim razinama studija osnaživati vezu između učenja, poučavanja i istraživanja. Zadaća je europskih zemalja da osiguraju provođenje visokoškolskih programa i učinkovitih aktivnosti koje će omogućiti studentima da razvijaju svoje kompetencije, osobne aspiracije i društvene potrebe. Također, zalažu se za transparentnost u definiranju ishoda učenja te primjenu odgovarajućih, fleksibilnih metoda poučavanja i ocjenjivanja. Ističe se i važnost osiguravanja kvalitete u nastavi te pružanja mogućnosti za poboljšanje nastavničkih kompetencija. Sve navedeno upućuje na to da se europske obrazovne politike sve više zalažu za važnost visokoškolske nastave i pristupa u kojem se nastava percipira kao proces pružanja potpore učenju studenata.

Koncepti odnosa nastave i istraživanja

Nastava i istraživanje tradicionalno se promatraju kao temeljne akademske djelatnosti, koje se smatraju i najvažnijima u sustavu napredovanja akademskih djelatnika. Svaka je od njih zasebno, odnosno njihova povezanost (i odvojenost), središte brojnih, dominantno međunarodnih, istraživačkih studija (Ramsden i Moses, 1992; Neumann, 1992; Braxton, 1993; Diamond i Adam, 1997; Bess, 1998; Colbeck, 1998, 2002; Rice, Sorcinelli i Austin, 2000; Kuh i Hu, 2001; Ball, 2003; Skelton, 2005; Brew 2006; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007). Osim boljem upoznavanju prirode akademske djelatnosti, spomenuta su istraživanja utjecala i na razne institucionalne, kao i vladine, odnosno prakse obrazovnih politika na nacionalnoj razini (Ćulum, Rončević i Ledić, 2013).

Međutim, unutar akademske zajednice vidljivo je postojanje različitih struja, one koja podupire zajedništvo ovih dviju djelatnosti te one koja zagovara njihovu međusobnu nezavisnost. Ramsden i Moses (1992) u svojem su se istraživanju bavili odnosom konceptata znanstveno-istraživačkog i nastavnog rada sveučilišnih nastavnika. Temeljem dobivenih rezultata izdvojili su tri moguća koncepta navedenog odnosa: 1) potpuno integrirana – navedeni se koncept temelji na stavu da je neophodno biti aktivan istraživač ako se želi biti dobar sveučilišni nastavnik; 2) djelomično integrirana – prema kojoj znanstveno-istraživački i nastavni rad trebaju biti povezani, ali ne na individualnoj nego na razini institucije, odnosno odjela/odsjeka/katedre; 3) nezavisna – koja naglašava da između ovih dviju uloga ne postoji kauzalni odnos te da su one međusobno nezavisne.

Slično navedenim autorima Hattie i Marsh (1996) u svojem istraživanju koje je imalo velik odjek na buduća istraživanja i politike financiranja temeljnih sveučilišnih djelatnosti – nastave i istraživanja (Hattie i Marsh, 2004), a uključivalo je analizu 58 različitih istraživačkih studija koje se bave odnosom nastavnog i istraživačkog rada akademskih djelatnika, donose tri skupine modela odnosa nastave i istraživanja. Međusobno korelirajući ova dva elementa akademskih djelatnosti autori govore o negativno, pozitivno i neutralno koreliranim modelima u odnosu nastave i istraživanja. Korelirani odnosi, nazivi modela te pripadajući dokazi prikazani su u tablici 1. (Hattie i Marsh, 1996: 519).

Tablica 1. Korelirani modeli odnosa nastave i istraživanja (Hattie i Marsh, 1996: 519)

Vrsta odnosa	Model	Dokaz
Negativan odnos	nedostatnosti	Vrijeme utrošeno na nastavu i istraživanje u negativnom je odnosu. Vrijeme utrošeno na nastavu u pozitivnom je odnosu s kvalitetom nastave. Vrijeme utrošeno na istraživanje u pozitivnom je odnosu s brojem objavljenih znanstvenih radova. Posvećenost nastavi ili istraživanju u negativnom je odnosu.
	diferencijalnih osobnosti	Osobne karakteristike u kontekstu nastave i istraživanja su negativno korelirane. Istraživači su samostalniji, nastava je u većoj mjeri suradnički proces.
	odvojenih nagrada	Istraživanje i nastava motivirani su različitim sustavima nagrađivanja.
	Pozitivan odnos	uvriježenog mišljenja
	G model ⁵	Istraživanje i nastava dijele slične temeljne kvalitete (npr. visoku predanost, kreativnost, sklonost istraživanju i kritičku analizu).
Neutralan odnos	različitih djelatnosti	Istraživanje i nastava nemaju temeljne dimenzije koje su im zajedničke.
	nepovezanih osobnosti	Osobne karakteristike nastavnika i istraživača ortogonalne su.
	birokratskog financiranja	Financiranje istraživanja i nastave, ako je neovisno, dovest će do boljeg osiguranja sredstava, a time i do bolje kvalitete i istraživanja i nastave.

5 Naziv „G” model dolazi od doslovnog prijevoda engleskog objašnjenja ovoga modela, a čiji je naziv izveden iz konstrukta *good teacher = good researcher*.

Kao što se vidi iz prikazanih odnosa i ovi autori, slično prethodno prikazanima, govore o integriranim – pozitivnim odnosima, neintegriranim – negativnim odnosima te neutralnim – nezavisnim odnosima. Za svaki od navedenih odnosa autori donose pripadajući model te dokaz(e) koji opravdavaju pojedini model.

U raspravi negativnog odnosa nastave i istraživanja autori ističu tri moguća modela: model nedostatnosti, model diferencijalnih odnosa i model odvojenih nagrada.

Model nedostatnosti autori obrazlažu s četiri argumenta koji idu u prilog takvom stavu. U tom kontekstu ističu da postoje tri dimenzije modela nedostatnosti koje su u međusobnom razmimoilaženju – vrijeme, energija i predanost za određenu djelatnost. Hattie i Marsh (1996) ističu da oni akademski djelatnici koji su produktivniji u istraživanju ulažu mnogo više vremena i energije u istraživačke aktivnosti, dok istodobno puno manje pozornosti pridaju nastavi i nastavnim aktivnostima, i obratno, što rezultira negativnom korelacijom vremena i energije utrošenih u nastavu i istraživanje. Ova negativna korelacija dovodi do toga da je vrijeme utrošeno na nastavu u pozitivnom odnosu s kvalitetom nastave, ali ne i s kvalitetom istraživanja te da je vrijeme utrošeno na istraživanje u pozitivnom odnosu s brojem objavljenih znanstvenih radova. U prilog ovom dokazu ističe se (Jencks i Riesman, 1968, prema Hattie i Marsh, 1996) da akademski djelatnici imaju ograničenu količinu vremena i energije te da je zbog profesionalne održivosti i napredovanja pragmatično više ih ulagati u istraživačku nego nastavnu djelatnost. U kontekstu rasprave o opredjeljenju za jednu od akademskih djelatnosti – nastavu ili istraživanje, autori ističu da je većini akademskih djelatnika primarna nastavnička uloga, za razliku od one istraživačke. Ovakvu tvrdnju potkrepljuju rezultatima istraživanja (Mooney, 1991, prema Hattie i Marsh, 1996) provedenog na uzorku od 35.000 ispitanika sa 392 sveučilišta u kojemu je 98% ispitanika istaknulo da je biti kvalitetan nastavnik ključan element akademske djelatnosti, dok se za odgovor „biti kvalitetan istraživač” odlučilo 59% ispitanika. Zaključuju stoga da je opredijeljenost za nastavnu djelatnost u negativnoj korelaciji s onom istraživačkom, iz razloga što se nastavna i istraživačka djelatnost ili nalaze na dva suprotna pola akademskog profesionalnog puta ili su međusobno oprečni – „Najproduktivniji istraživači pokazuju nisku razinu pozitivnih stavova spram nastave, dok su oni najmanje produktivni više posvećeni nastavi.” (Ramsden i Moses, 1992: 231, prema Hattie i Marsh, 1996: 510).

Drugi je model negativnog odnosa **model diferencijalnih osobnosti** koji upućuje na negativan odnos između nastave i istraživanja, budući da je riječ o akademskim djelatnostima koje podrazumijevaju različite osobnosti pojedinca koji ih obavlja. Na temelju rezultata istraživanja (Eble, 1976, prema Hattie i Marsh, 1996) ističe se da istraživači najčešće rade samostalno, imaju nisku toleranciju na izvanjske distrakcije i pritiske te na prikladniji način samostalno barataju idejama, podacima ili materijalima određene discipline nego što se snalaze u komunikaciji sa studentima i nastavnim procesom. Suprotno tome, nastavnici puno češće surađuju s drugima, lako se nose s pritiscima i promjenama te radije raspravljaju o idejama i informacijama sa svojim studentima i kolegama.

Model odvojenih nagrada treći je model negativnog odnosa nastave i istraživanja. Ovaj model upućuje na to da su nastava i istraživanje u negativnom odnosu, budući da je sustav nagrađivanja za postignuti uspjeh u jednoj, odnosno drugoj djelatnosti različit. Naime, ističe se

da postignuti uspjeh u istraživačkom radu za posljedicu ima povećanje mjesečnih primanja, dodjeljivanje znanstvenih nagrada, kao i napredovanje u karijeri. Suprotno navedenom, ostvareni uspjeh u nastavi ostaje na razini pozitivnih evaluacija studenata i eventualne (javne) pohvale.⁶

Rasprava pozitivnog odnosa temelji se na dva modela koji donose argumente za pozitivnu korelaciju u odnosu nastave i istraživanja – model uvriježenog mišljenja i „G” model.

Model uvriježenog mišljenja temelji se na rezultatima istraživanja (Jencks i Riesman, 1968; Borgatta, 1970; Deming, 1972; Ferber, 1974; White, 1986; Halsey, 1992, prema Hattie i Marsh, 1996) koja upućuju na to da je pozitivna korelacija između nastave i istraživanja očita i nedvosmislena te da je u akademskoj zajednici nemoguće govoriti o odvojenosti ovih dviju djelatnosti. Ističe se da u istraživanjima (Halsey, 1992, prema Hattie i Marsh, 1996) većina ispitanika naglašava da je „biti aktivan istraživač preduvjet za biti kvalitetan sveučilišni nastavnik” (Halsey, 1992, prema Hattie i Marsh, 1996: 522). Slično tome Jencks i Riesman (1968: 532, prema Hattie i Marsh, 1996: 511) ističu da prestanak istraživačke aktivnosti sveučilišnog nastavnika potencijalno vodi prema tome „... da je osoba prisiljena na reprodukciju istih informacija i gubi kontakt sa studentima i svijetom oko sebe.” Istraživanja sustavno upućuju na povezanost nastavne i istraživačke djelatnosti. Istraživanje Jaucha iz 70-ih godina prošloga stoljeća (1976, prema Hattie i Marsh, 1996) upućuje na to da 91% ispitanih akademskih djelatnika smatra da istraživačka aktivnosti povećava nastavničku učinkovitost i da su navedene djelatnosti neodvojive u akademskom diskursu. Autori stoga zaključuju da je neminovno paralelno biti i kvalitetan, odnosno produktivan istraživač, ako osoba želi biti kvalitetan nastavnik.

Drugi je model pozitivnog odnosa tzv. „**G**” model. U kontekstu ovoga modela polazi se od ideje sličnih sposobnosti koje obilježavaju uspješnog nastavnika i uspješnog istraživača. Osobine koje određuju dobrog nastavnika i istraživača obuhvaćaju predanost (ustrajnost, posvećenost i naporan rad), kreativnost (mašta, originalnost i inovativnost), sklonost istraživanju te sposobnost kritičke analize.

Rasprava oko neutralnog odnosa temelji se na tri modela – različitih djelatnosti, nepovezanih osobnosti i birokratskog financiranja.

Model različitih djelatnosti temelji se na uvjerenju da su istraživanje i nastava dvije potpuno različite akademske djelatnosti te da je nemoguće govoriti o njihovim pozitivnim ili negativnim korelacijama (Barnett, 1991; Honigman, 1992; Martin i Berry, 1969; Rau i Baker, 1989; Rugarcia, 1991; Seldin, 1985, prema Hattie i Marsh, 1996). Primjerice, istraživači se vrednuju na temelju

6 Čini se da je upravo ovaj model najbliži analizi aktualnog stanja u sustavu akademskog napredovanja u nacionalnim okvirima gdje analize upućuju upravo na veće koristi od uspješnosti u istraživačkom radu akademskih djelatnika, za razliku od onih u njihovom nastavnom radu.

onoga što dokažu, odnosno istraže, a nastavnici se vrednuju na temelju onoga koliko osposobe studente za istraživanje, odnosno buduće zanimanje; istraživači pronalaze, nastavnici ohrabruju i potiču; istraživači ne odbijaju istraživanje ili proučavanje onoga što će ih dovesti do novih spoznaja i znanja, studenti pak nastavnicima često odbijaju sudjelovanje u procesu učenja; komunikacija je sekundarna za istraživače, a primarna za nastavnike; čin istraživanja primarno je privatn, samostalan i osoban, dok je čin nastave primarno javan.

Drugi je **model nepovezanih osobnosti** koji se temelji na istraživanju Rushtona, Murraya i Paunonena (1983, prema Hattie i Marsh, 1996) koje je pokazalo da su korelirane crte osobnosti nastavnika i istraživača ortogonalne. Istraživanje je pokazalo da su istraživači ambiciozniji, izdržljiviji, nedvosmisleni, dominantniji, pokazuju sposobnosti vođe, agresivniji i samostalniji te rijetko podržavaju svoje suradnike ili gotovo nikad. Nastavnici su pak liberalniji, društveniji, pokazuju sposobnosti vođe, ekstrovertirani, strpljivi, objektivni, podržavajući, nisu autoritarni, ne napadaju te imaju izražen pojam za estetiku. Prema navedenim autorima većina crta osobnosti ortogonalno je pozicionirana. Jedina crta koja im je zajednička sposobnost je vođenja, a razlikuju se u sposobnosti podržavanja, koja je kod nastavnika izraženija nego kod istraživača.

Model birokratskog financiranja treći je model neutralnog odnosa. Ovaj model polazi od sustava financiranja akademskih djelatnosti prema kojemu bi se financiranje trebalo provoditi s obzirom na njihovu učinkovitost, odnosno uspješnost. Shodno tome, financiranje bi se trebalo podijeliti u dvije temeljne skupine – financiranje istraživača i financiranje nastavnika. Jedini način koji bi upućivao na promišljanje razvoja ovih djelatnosti na sveučilištu njihovo je odvojeno financiranje po principu modela kakvog je uvela vlada Velike Britanije, smatraju Hattie i Marsh (1996). Ovakav model također bi imao i svojih pozitivnih učinaka, posebno na preddiplomski kurikulum, koji bi bio rasterećen, ali snažnog istraživačkog usmjerenja i izrađivao bi se primjerenije obrazovnom stupnju i interesima studenata.

Hattie i Marsh (1996) na temelju rezultata svojih istraživanja koji su pokazali najveći broj negativno i neutralno koreliranih odnosa, zaključuju da je uvjerenje o neraskidivom odnosu nastave i istraživanja dugovječni mit akademske zajednice te da u najboljem slučaju možemo govoriti tek o slaboj povezanosti ovih dvaju segmenata akademskih djelatnosti. Međutim, rezultate njihovoga istraživanja potrebno je uzeti s dozom opreza, budući da svoje zaključke autori dominantno temelje na znanstvenoj produktivnosti, odnosno broju objavljenih znanstvenih radova i publikacija kao pokazatelju istraživačkog rada, odnosno studentskim evaluacijama kao pokazatelju nastavnog rada.⁷

7 U svojim kasnijim radovima, govoreći o reakcijama koje su rezultati njihova istraživanja izazvali, Hattie i Marsh (2004) upozoravaju na implikacije i pogrešne interpretacije istraživanja. Konkretno, naglašavaju da njihovi rezultati postojano upućuju na to da nema povezanosti između nastave i istraživanja na individualnoj razini i razini odsjeka (niže organizacijske jedinice). Prema njihovom mišljenju, pogrešna interpretacija tog rezultata dovela je do ideje o odvajanju financiranja znanstvenih istraživanja i nastave. Takva bi se odluka mogla donijeti u slučaju negativne korelacije. Rezultati istraživanja koji utvrđuju da ne postoji povezanost između nastave i istraživanja ne znači da su

Dijelom na tragu rasprave prethodno navedenih autora, Kuh i Hu (2001) donose rezultate svojega istraživanja o odnosima znanstvenog i nastavnog segmenta akademske djelatnosti te se priklanjaju zaključcima koje iznose Hattie i Marsh (1996). Međutim, rasprava ovih autora (Kuh i Hu, 2001) provedena je u kontekstu teme o istraživački usmjerenim sveučilištima te je imala snažno obilježje zagovaranja upravo jednog segmenta akademske djelatnosti – znanstveno-istraživačkog rada – pa je diskutabilno može li se njihovu raspravu razmatrati kao objektivian doprinos raspravi o odnosu ovih akademskih djelatnosti.

Suprotno onima koji upućuju na odvojenost nastave i istraživanja kao temeljnih akademskih djelatnosti postoje autori koji zagovaraju i argumentiraju njihovu povezanosti i neodvojivost. Za razliku od Hattie i Marsh (1996), Brew i Boud (1995) te Arimoto (2014) smatraju da postoji jasna spona koja povezuje nastavu i istraživanje pa u taj dualni odnos uvode treći pojam – učenje. Prema navedenim autorima postoje dva osnovna razloga za takav stav. Prvi je da (kvalitetno) poučavanje vodi k učinkovitom učenju, a drugi da istraživanje predstavlja proces učenja. Middlehurst (1997) ističe da je jedna od temeljnih misija sveučilišta stvaranje, prenošenje i diseminacija znanja te da se sveučilišta često karakteriziraju kao „organizacije intenzivnog znanja”. Učenje je svakako jedna od temeljnih, imanentnih aktivnosti svakog akademskog djelatnika koji sudjeluje u proizvodnji novog znanja. Oba procesa – nastava i istraživanje – uključuju procese istraživanja i otkrivanja postojećeg znanja te pretpostavljaju pokušaje stvaranja značenja produkata učenja. Pozitivni su učinci koje je Jensen (1988, prema Hughes, 2004) identificirao kao rezultat međusobne povezanosti nastave i istraživanja: praćenje novih metodoloških pristupa i razvoja unutar pojedine znanstvene discipline; održavanje svijesti o znanstvenom području kao cjelini; podupiranje konceptualizacije užih istraživačkih tema; te poticanje istraživačkog interesa putem interesa i pitanja studenata.

Brew (2006) ističe da su zaključci Hattie i Marsh (1996) s vremenom odbačeni upravo zbog činjenice što su mnoga istraživanja prije, ali i ona buduća dokazivala nužnu sinergiju ovih dviju temeljnih akademskih djelatnosti.

Tako, primjerice, Kenneth Ruscio još 1987. godine u raspravi o akademskoj profesiji i nužnoj povezanosti temeljenih akademskih djelatnosti – nastave i istraživanja, ističe „... ujedinjeno smo snažniji, podijeljeni gubimo.” (Ruscio, 1987: 332) te ističe da je nastava bez upotrebe istraživačkih rezultata, bezvrijedna i prazna, dok su istraživački rezultati koji postoje sami za sebe, bez mogućnosti transfera kroz nastavu, samo „mrtvo slovo na papiru znanstvenih radova i knjiga na policama knjižnica” (Ruscio, 1987: 334). Ističe da u odnosu nastave i istraživanja na sveučilištima postoji tzv. „obrnuti transfer” (Ruscio, 1987: 337), odnos temeljem kojega se nastava obogaćuje istraživačkim nalazima, a potomji bivaju

sveučilišni nastavnici ili dobri nastavnici ili dobri istraživači, jednako kao što mogu biti jednako dobri nastavnici i istraživači. Drugim riječima, činjenica da je netko dobar istraživač ne znači da je i dobar nastavnik i vice versa. Dominantnu odgovornost za rješavanje izazova „nastava i/ili istraživanje” Hattie i Marsh (2004) vide u institucijama/sveučilištima koje bi svojim misijama trebale regulirati kakav odnos žele postići. U svakom slučaju, rezultati Hattie i Marsha upućuju na to da nije ispravno pretpostavljati da je uspješan znanstvenik istodobno i dobar nastavnik.

upotrijebljeni, komentirani i propitivani iz studentske i nastavničke perspektive u okviru nastavnog procesa.

Na sličnom tragu i novija će istraživanja donositi zaključke o neodvojivom odnosu ovih dviju temeljnih akademskih djelatnosti. Enders (1999) tako govori o konglomeratu nastavnih i istraživačkih aktivnosti na sveučilištima koje su međusobno povezane i čine neodvojivu cjelinu. Brew (2006) nastavu i istraživanje, osim što ih smatra neodvojivim procesima akademske zajednice, postavlja u širi kontekst u koji uključuje studente kao aktivne sudionike nastavnog procesa i korisnike rezultata istraživanja, zatim društveno okruženje, u kojem studenti implementiraju nove spoznaje do kojih su došli na temelju rezultata istraživanja prenesenih u nastavnom procesu, te dugoročno promatrano, održivost zajednice koja se temelji na rezultatima znanstvenih istraživanja stečenih i/ili naučenih kroz nastavni proces. Cummings (2009: 39) na sličan način apostrofiraju nastavu i istraživanje kao „temeljne i neodvojive djelatnosti akademskog života”, dok Taylor (2010) kao jedan od pokazatelj krize sveučilišta i visokoga obrazovanja u SAD-u, ističe zabrinutost u pogledu povećanja istraživačke orijentacije američkih sveučilišta, zbog čega se posredno zanemaruje nastavni proces i obrazovanje studenata.

Odnosom nastave i istraživanja kao neodvojivih procesa rada na sveučilištima bavio se i Grey (2012: 41) koji ističe da „...temeljna ideja svakog sveučilišta jest potraga i diseminacija znanja. Znanja koje proizlazi iz rezultata istraživanja i biva preneseno studentima tijekom nastavnog procesa.”

Na kraju, valja istaknuti da su zalaganja za sintezu istraživanja i nastave te njihove funkcionalne povezanosti među najvažnijim karakteristikama koncepta društva znanja koji se nalazi u temeljima Bolonjskog procesa. Tako se u *Magni Charti Universitatum* kao jedno od temeljnih načela ističe da „Nastava i istraživanje na sveučilištima moraju biti međusobno neodvojivi kako nastava ne bi zaostala za potrebama koje se mijenjaju sa zahtjevima društva i napretkom znanosti.” (Magna Charta Universitatum, 1988: 2). Bolonjska deklaracija o europskom prostoru visokog obrazovanja (1999) potvrdila je načela *Magne Charte*, a Berlinska deklaracija (2003)⁸ još je snažnije definirala sinergiju između europskog obrazovnog (*European higher education area* – EHEA) i znanstvenog prostora (*European research area* – ERA). Nadalje, Europska je komisija dokumentom *Preparing Europe for a New Renaissance: a Strategic View of the European Research Area* (2009) dodatno osnažila napore za razvoj istraživanja te posljedično stvaranja istraživačkih znanja kroz nastavni proces.

Iako postoje različite rasprave o odnosima nastave i istraživanja na sveučilištima, čini se da postmoderna (europska) akademska djelatnost i obrazovna politika smjer svojega razvoja temelje (ili bi trebale temeljiti) na neodvojivosti i integriranosti ovih dviju djelatnosti te se na taj način priklanjaju uz već spomenute istraživače (primjerice: Clark, 1987; Enders, 1999;

8 Puni naziv dokumenta: Ostvarivanje Europskog prostora visokoga obrazovanja. Priopćenje s Konferencije ministara visokog obrazovanja u Berlinu (2003).

Brew, 2006; Entwistle, 2009; Cummings, 2009; Finkelstein, 2010; Taylor, 2010; Teichler, 2010; Gray, 2012) koji nastavu i istraživanje vide kao neodvojive elemente svakog sveučilišta odnosno akademske djelatnosti.

Na tom tragu može se zaključiti da se sveučilišta i dalje promatraju kao nositelji dvaju neodvojivih procesa – istraživanja, odnosno stvaranja (novoga) znanja i obrazovanja, odnosno nastave kao prijenosa stvorenih novih znanja. U novijim je radovima u ovu tradicionalnu povezanost uveden još i pojam učenja kao procesa koji se provodi i izvan (strogo) definiranih nastavnih okvira i značajniji naglasak stavlja na studente kao aktivne dionike akademske zajednice. Shodno takvom zaključku tradicionalne uloge i kompetencije akademskih djelatnika trebaju pratiti aktualne promjene u društvu i biti kritički redefinirane u skladu s novim zahtjevima, poštujući pritom akademsku tradiciju, okruženje, ali i specifičnosti pojedinih znanstvenih disciplina. Može se stoga pretpostaviti da je uvođenje pojma učenja i stavljanje značajnijeg naglaska na studente kao aktivne dionike u akademskoj zajednici temeljni čimbenik koji će kritički redefinirati odnos nastave i istraživanja na suvremenom sveučilištu u budućnosti. Može se stoga pretpostaviti da je promjena paradigme poučavanja u paradigmu (aktivnog) učenja te stavljanje značajnijeg naglaska na studente kao aktivne dionike u akademskoj zajednici temeljni faktor koji će kritički redefinirati odnos nastave i istraživanja na suvremenom sveučilištu u budućnosti.

Izazovi integracije učenja, poučavanja i istraživanja

Evidentno je da dokumenti koji predstavljaju politike Europskog prostora visokog obrazovanja posljednjih godina snažno naglašavaju trend povezanosti učenja, poučavanja i istraživanja. Međutim, čini se da je moguće detektirati raskorak između ovih politika i njihovog provođenja. Primjerice, dokument *Bologna With Student Eyes* (2015) podsjeća na to da poučavanje usmjereno na studenta (Student Centered Learning; SCL), jedno od ključnih opredjeljenja Bolonjskog procesa, nije zaživjelo u dovoljnoj mjeri. Prikazani rezultati istraživanja upućuju na to da su studenti slabo upoznati s konceptom SCL-a te da je potrebno učiniti značajne napretke u radu sveučilišta kako bi poučavanje usmjereno na studente zaživjelo u većoj mjeri.

Spoznaje o raskoraku između postavljenih načela i njihove primjene ponovo otvaraju raspravu o društvenim promjenama i očekivanjima koja se postavljaju pred akademsku profesiju. Arimoto (2014) ističe da je u društvu znanja poučavanje zasnovano na istraživanju prijeko potrebno na svim razinama obrazovnog sustava te se od akademske profesije očekuje da zadovolji potrebe društva znanja. U tom kontekstu, integracija istraživanja, poučavanja i studiranja (R-T-S) postaje nezaobilazna. Međutim, ističe da se ova integracija rijetko postiže zbog osnažene tendencije za diferencijacijom između istraživanja i poučavanja (Arimoto, 2014). Drugim riječima, integracija istraživanja, poučavanja i studiranja (p)ostaje izrazito velik izazov za akademsku profesiju: trend prema demokratizaciji i univerzalnosti visokog obrazovanja zahtijeva, s jedne strane, usredotočenost na nastavnu djelatnost i obraćanje diverzificiranom studentskom tijelu na nižim razinama visokoškolskog obrazovanja, dok, s druge strane, osnaživanje doktorskog obrazovanja utječe na jačanje istraživačke orijentacije.

Izazovi integracije istraživanja, poučavanja i studiranja otvaraju brojna pitanja: primjerice, kako se nacionalne obrazovne politike visokoga obrazovanja i sveučilišta odnose spram prioriteta/uravnoteživanja nastave i istraživanja, njihova poticanja/nagrađivanja te kakve su – posljedično – preferencije akademske profesije spram nastave ili istraživanja. U tom su kontekstu indikativni rezultati međunarodnog komparativnog istraživanja Changing Academic Profession (CAP) koje je započelo 2006. godine (Shin, Arimoto, Cummings i Teichler, 2014).⁹

Teichler (2014) ističe da većina akademskih djelatnika u svim zemljama prihvaća vezu između nastave i istraživanja (drugim riječima, većina ne izražava preferencije isključivo prema jednoj ili drugoj djelatnosti). Međutim, mladi akademski djelatnici u Njemačkoj ipak su više orijentirani prema istraživanju: 33% ima preferenciju isključivo prema istraživanju, a 7% prema nastavi. Prema Teichleru (2014), ovaj je nalaz rezultat činjenice da znatan broj mladih akademskih djelatnika ne sudjeluje u nastavi. To se može povezati i s rezultatom istraživanja koji upućuje na to da su sveučilišni profesori u Njemačkoj više uključeni u netradicionalne nastavne aktivnosti (individualizirano učenje, projektna nastava, elektronička komunikacija sa studentima, itd.) od mladih akademskih djelatnika (Teichler, 2014). Također, važno je istaknuti da se velika većina sveučilišnih profesora u Njemačkoj (86%, slično kao i u drugim zemljama) slaže sa stavom da njihova istraživanja podupiru nastavu, što smatra (samo) 60% mladih akademskih djelatnika na sveučilištima. Općenito govoreći, rezultati istraživanja za Njemačku akademsku zajednicu upućuju na to da se veza između nastave i istraživanja visoko vrednuje te da postoji suglasje o tome da istraživanje podupire nastavu, ali rezultati upućuju i na prisutne tenzije: akademski djelatnici koji posvećuju više vremena istraživanju nego nastavi procjenjuju svoju profesionalnu situaciju pozitivnijom od onih koji više vremena posvećuju nastavi (Teichler, 2014). Rezultati istraživanja koji se odnose na akademsku profesiju u Sjedinjenim Američkim Državama upućuju na razlike među područjima znanosti, na što je već upozorio Burton Clark (1987). U razdoblju od 1992. do 2007. rezultati istraživanja koji se odnose na područja znanosti ostaju slični: akademski djelatnici u prirodnim znanostima posvećuju više sati istraživanju a manje nastavi, rade više sati i objavljuju gotovo dvostruko više od kolega u društvenim i humanističkim znanostima (Finkelstein, 2014). Isti ustrajni trend primjećuje se i kod rodni razlika: muškarci provode manje vremena u nastavi i više u istraživanju od žena, više su orijentirani prema istraživanju i više objavljuju. Međutim, u 2007. godini trend se prekida – najnovija istraživanja tako upućuju na to da žene rade više sati od muškaraca i da se disparitet u objavljanju smanjuje. Rezultati istraživanja upućuju na rebalansiranje nastave i istraživanja u korist nastave. Iskazani se broj radnih sati posvećen nastavi povećava, a vrijeme

9 U knjizi su prikazane studije slučaja odabranih zemalja koje su sudjelovale u istraživanju CAP, grupirane prema rezultatima istraživanja koji upućuju na naglasak sveučilišta u pojedinim zemljama na nastavu ili istraživanje. Tako su u skupinu zemalja sa snažnom tradicijom usmjerenosti na istraživanje uključene Njemačka, Nizozemska, Finska, Portugal i Koreja; među zemljama sa snažnom tradicijom usmjerenosti na nastavu nalaze se Meksiko, Brazil, Argentina, Malezija i Južnoafrička Republika, a zemlje koje obilježava tradicija ravnoteže između istraživanja i nastave obuhvaćaju Sjedinjene Američke Države, Ujedinjeno Kraljevstvo, Kanadu i Australiju. CAP upitnik u pitanju koje se odnosilo na preferenciju prema nastavi ili istraživanju nudio je četiri kategorije: (1) preferencija primarno prema nastavi, (2) oboje, ali naginje prema nastavi, (3) oboje, ali naginje prema istraživanju, (4) preferencija primarno prema istraživanju (Teichler, U., 2014: 69).

posvećeno istraživanju smanjuje se (Finkelstein, 2014). Vrsta institucije, područje znanosti i rodna pripadnost ostaju dominantne varijable koje određuju razlike u akademskoj profesiji, ali se primjećuje da vrsta zapošljavanja postaje značajan čimbenik koji oblikuje akademsku profesiju. Upravo vrsta zapošljavanja (odredbe ugovora koji se potpisuje), smatra Finkelstein (2014), upućuje na povećanu specijalizaciju u radnim zadacima akademskih djelatnika, ostavljajući pitanja odnosa nastave i istraživanja irelevantnima.

Na donekle sličan način William Locke (2014) interpretira odnos nastave i istraživanja u Ujedinjenom Kraljevstvu. On ističe da se nastava i istraživanje snažno razlikuju između institucija, odjela, čak i djelatnika na istom odjelu, ovisno o ugovorima koje potpisuju. Osim toga, postoji jasna hijerarhija između istraživanja i nastave, pri čemu se istraživanje više cijeni. Ovisno o strategiji institucije ili odjela, nastava i istraživanje su u pozitivnom, neutralnom ili nezavisnom odnosu. Međutim, naglašava da nastava i istraživanje ne obuhvaćaju sve aktivnosti visokoškolskih institucija te da je u analizu potrebno uključiti i aktivnosti koje se odvijaju uz nastavu i istraživanje, a koje ih povezuju i daju im novi smjer¹⁰.

Također, rasprava o odnosima temeljnih akademskih djelatnosti vodila se i u kontekstu analize geografskih modela sveučilišta. Arimoto i Ehara (1996, prema Teichler, Arimoto i Cummings, 2013) tako u raspravi o orijentacijama sveučilišta donose tripartitnu klasifikaciju temeljnih akademskih djelatnosti utemeljenu na različitim geografskim modelima: 1) njemački model, dominantno prisutan u državama sa snažnom humboldtovskom tradicijom – Njemačkoj, Austriji i dijelom u Švicarskoj – sa snažno izraženom istraživačkom orijentacijom¹¹; 2) anglosaksonski model s razmjerno jednakom usmjerenošću na nastavu i istraživanje, nastao kao kombinacija britanskog i američkih visokoobrazovnih sustava; 3) latinoamerički model sa snažnije izraženom nastavničkom orijentacijom.

Razvidno je da se iskustva i izazovi u integraciji učenja, poučavanja i istraživanja razlikuju u okvirima specifičnih nacionalnih i institucionalnih te disciplinarnih primjera. Međutim, može se zaključiti da neovisno o pojedinim primjerima razlika, većina rezultata istraživanja upućuje na važnost međusobnog povezivanja i usklađivanja ovih temeljnih akademskih djelatnosti u cilju institucionalnog, ali i profesionalnog osnaživanja akademske profesije.

10 Locke (2014) ističe da se takve aktivnosti (aktivnosti u zajednici, administracija, akademsko građanstvo, zalaganje, razmjena znanja, suradnja s poslovnim sektorom i zajednicom) koje naziva „trećom dimenzijom” različito opisuje u različitim zemljama, što također govori mnogo o prirodi akademskih uloga u različitim kulturama.

11 U tom kontekstu, Teichler, Arimoto i Cummings (2013) ističu da su u novijim radovima o promjenama u visokom obrazovanju sve prisutnije rasprave o snažnoj istraživačkoj orijentaciji sveučilišta na svjetskoj razini. Shodno tome, ističu autori, istraživačka sveučilišta postaju sve prisutnija na međunarodnoj sceni visokoga obrazovanja te na taj način potiskuju nastavnu djelatnost u drugi plan. Može se stoga postaviti pitanje mijenja li se tradicionalna uloga europskih sveučilišta kao institucija u kojima su nastava i istraživanje integrirani i neodvojivi procesi te na taj način utječu i na (re)definiranje zahtjeva za potrebnim znanjima i vještinama svojih (akademskih) djelatnika.

Nastava i istraživanje u nacionalnom kontekstu: rezultati istraživanja

U posljednja dva desetljeća u istraživanjima i raspravama o visokom obrazovanju u Hrvatskoj otvarale su se brojne teme povezane s visokoškolskom nastavom, koja se uz istraživanje smatra jednom od temeljnih akademskih djelatnosti¹². Provedena su se istraživanja bavila sustavima upravljanja i kvalitetom nastave (Ledić 1992, 1993, 1994; Ledić, Kovač, Rafajac 1998; Kovač, Ledić, Rafajac 1998; Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Bognar i Kragulj, 2010; Cvetek, 2015, Aškerc i sur., 2016), specifičnim nastavnim metodama i pristupima u visokom obrazovanju (Kovač, 1996; Turk, 2009; Čulum i Ledić, 2010b), aktivnom ulogom studenata u stvaranju i vrednovanju nastavnog procesa (Bezinović i Bajšanski, 2007), zakonskom regulativom sustava napredovanja povezanog s nastavnom djelatnošću (Ledić, 2009; Turk i Ledić, 2016a; Turk, 2016), osposobljavanjem i usavršavanjem te kompetencijama visokoškolskih nastavnika (Kovač, 2001; Vizek Vidović, 2009; Turk, 2016; Turk i Ledić, 2016a, 2016b). U većini ovih radova polazi se od premisa koje upućuju na važnost nastave u okviru temeljnih akademskih djelatnosti, nužnoj brizi o njezinoj kvaliteti i stalnom sustavnom unaprjeđivanju, razvoju novih i specifičnih metoda te pristupa u provedbi nastavnog procesa, kao i razvoju svijesti o aktivnoj ulozi studenata u stvaranju i vrednovanju nastavnog procesa. Provedena istraživanja upućuju na tri skupine zaključaka. Prva se odnosi na povezanost procjena o niskoj razini kvalitete nastave i nedostatka adekvatnog sustava podrške za rad u nastavi. Druga skupina odnosi se na potrebu razvoja programa usavršavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi te stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija dok je treća skupina zaključaka povezana s preporukama za revidiranje zakonske regulative napredovanja akademskih djelatnika kako bi se postiglo jednakovrijedno vrednovanje njihova nastavničkog i znanstveno-istraživačkog rada.

Analiza provedenih istraživanja upućuje na to da su se istraživači visokoga obrazovanja u nacionalnom prostoru dominantno bavili temom visokoškolske nastave i njezinih specifičnih odrednica dok su istraživačka djelatnost, kao i povezanost nastave i istraživanja, ostali razmjerno neistraženi. Za razliku od rasprava o visokoškolskoj nastavi, hrvatski je istraživački prostor dugi niz godina ostao zakinut za rezultate i rasprave o istraživačkoj djelatnosti visokoškolskih nastavnika/akademskih djelatnika. Međutim, u posljednjem se desetljeću, a posebno posljed-

12. Uz nastavu i istraživanje svakako valja istaknuti i treću djelatnost – civilnu misiju sveučilišta, koja se odnosi na doprinos sveučilišta društvu i zajednici. Ideja da sveučilišta trebaju raditi na povezivanju temeljnih akademskih djelatnosti i potreba (lokalne) zajednice snažnije se zagovara u međunarodnom okruženju, dok se u nacionalnom kontekstu o djelovanju i društvenoj odgovornosti sveučilišta u zajednici raspravlja tek unatrag desetak godina. Jedan od prvih radova značajnih za etabliranje ove teme objavljuje Ledić (2007), a slijede ga istraživanja Ledić, Čulum, Nuždić i Jančec, 2008; Čulum i Ledić, 2010, 2011; Čulum, Turk i Ledić, 2012; Čulum, Rončević i Ledić, 2013, rezultati kojih upućuju na slab razvoj i integraciju civilne misije sveučilišta u nacionalnim okruženju. Međutim, valja reći da aktualna Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) uočava potrebu za uvođenjem civilne misije sveučilišta, odnosno nužnost da djelatnosti sveučilišta budu usmjerene na doprinos razvoju i poboljšanju zajednice što se prepoznaje kao poticaj za promjenu paradigme o poimanju temeljnih djelatnosti sveučilišta.

njih nekoliko godina, pojavilo nekoliko istraživanja (Golub, 2001; Adamović i Mežnarić, 2003; Prpić, 2004; Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012, 2013) o položaju mladih znanstvenika i njihovom znanstvenom napredovanju. Istraživanja su se većinom bavila (općim) položajem mladih znanstvenika u sustavu, ostankom ili „bijegom” mladih iz znanosti (Golub, 2001), migracijama mladih znanstvenika (Adamović i Mežnarić, 2003) ili pojedinim izazovima dominantno povezanim s njihovim znanstveno-istraživačkim radom. U navedenim se radovima posebno ističe nepostojanje formalnog sustava podrške i razvoja istraživačkih kompetencija mladih znanstvenika te sustava podrške za njihov razvoj i usavršavanje. Naglašava se da su u segmentu istraživačke djelatnosti mladi znanstvenici u Hrvatskoj najčešće prepušteni samokontroli i ulaganju slobodnog vremena u istraživanje. Ističe se da su različite aktivnosti, poput prekomjernog sudjelovanja u nastavi, rada na tržišnim projektima, slabo razvijenog sustava supervizije i/ili mentorstva te širi strukturni i kadrovski uvjeti, utjecali i utječu na slabiji razvoj istraživačke djelatnosti (Brajdić Vuković, 2012, 2013). Iako rijetka, istraživanja o povezanosti nastavnog i istraživačkog rada posebno mladih znanstvenika (Brajdić Vuković, 2012), kao možda najveći problem znanstvene socijalizacije ističu to što rad mladih znanstvenika u nastavi, organizacijski i praktično, ima prednost u odnosu na istraživački rad, čime je ugrožena ideja njihove profesionalne socijalizacije, ali i ideja razvoja istraživačkog temelja sveučilišne nastave. U skladu s rezultatima provedenog istraživanja na odabranom uzorku mladih istraživača (Brajdić Vuković, 2012), fakulteti prema iskustvima mladih istraživača, bez obzira na organizacijski primat nastave, ipak ne vode posebno računa o tome hoće li se i kako će se oni snaći u nastavi te koliko su uspješni u tom zadatku. S jedne strane nastavno opterećenje mladim istraživačima usporava ili onemogućava kvalitetan istraživački rad, a s druge je strane kvaliteta rada u nastavi posve nebitna. Unatoč rijetkim istraživanjima, rasprave oko znanstveno-istraživačke djelatnosti u hrvatskoj akademskoj zajednici nisu rijetke, ali se dominantno i gotovo isključivo svode na pitanja znanstvene produktivnost, pri čemu predstavnici različitih znanstvenih područja imaju o tome drukčije stavove, ali i zahtjeve proizašle iz različite formalno-pravne regulacije kriterija napredovanja.

Osim navedenih radova, dugogodišnja neravnoteža u istraživanjima povezanosti nastavne i istraživačke djelatnosti u visokom obrazovanju u Hrvatskoj dijelom je promijenjena nedavnim istraživanjima o promjenama i kompetencijama akademske profesije (Rončević i Rafajac, 2010; Čulum, Ledić i Rončević, 2012; Čulum i Turk, 2012; Turk, 2015, 2016; Turk i Ledić, 2016a, 2016b). Spomenuta su istraživanja provedena u okviru međunarodnih i nacionalnih (komparativnih) istraživačkih projekata o promjenama u akademskoj profesiji.¹³

13 Riječ je o projektima *The Changing Academic Profession (CAP)*, *Akademska profesija u Europi: odgovori na izazove u društvu (EUROAC)* i *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti (APROFRAME)*. Projekt CAP svojevrsni je nastavak istraživanja koje se na međunarodnoj razini bavilo temom akademske profesije i provodilo se u razdoblju od 1991. do 1993. godine uz potporu zaklade *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, a u njega je bilo uključeno petnaest država (točnije četrnaest država i jedan „teritorij”) – Australija, Brazil, Čile, Egipat, Hong Kong, Izrael, Japan, Meksiko, Nizozemska, Njemačka, Republika Koreja, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Švedska i Ujedinjeno Kraljevstvo. Carnegie studija doživjela je svojevrsni nastavak u projektu *The Changing Academic Profession (CAP)* koji se provodio u razdoblju od 2005. do 2007. godine. Hrvatska se uključila u CAP 2009. godine provedbom istraživanja o promjenama u akademskoj profesiji (Rončević i Rafajac, 2010).

Polazeći iz holističke perspektive u analizi akademske profesije, u navedenim se istraživanjima iznosi sveobuhvatan prikaz promjena i kompetencija akademske profesije te se dovode u vezu različite akademske djelatnosti – nastava, istraživanje, doprinos razvoju zajednice i društva te akademsko upravljanje i vođenje, kao i s njima povezane kompetencije. Rezultati provedenih istraživanja upućuju na to da se većina sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj priklanja tvrdnji o jednakomjernoj razini interesa za obje komponente akademske djelatnosti s blago naglašenijom tendencijom veće sklonosti istraživanju. U usporedbi s odgovorima drugih zemalja u kojima je provedeno komparativno istraživanje o promjenama u akademskoj profesiji (CAP), hrvatski su ispitanici najmanje skloni stavu da su prvenstveno zainteresirani za rad u nastavi (Rončević i Rafajac, 2010). Ipak, akademski djelatnici u Hrvatskoj pokazuju težnju ka zajedništvu temeljnih funkcija akademske profesije, nastave i istraživanja, upućujući na važnost kvalitetnog istraživanja čiji se rezultati prenose studentima u nastavnom procesu te na zajedništvo istraživačke i nastavne djelatnosti kao specifičnosti sustava visokog obrazovanja. Također se ističe da identifikacija akademskih djelatnika primarno kao nastavnika nije rezultat osobnog izbora ili preferencija već potrebe s obzirom na uvjete i zahtjeve profesionalnog okruženja (Turk i Ledić, 2016b). S tim u vezi, rezultati provedenih istraživanja o kompetencijama akademske profesije (Turk i Ledić, 2016a; Turk, Rončević i Ledić, 2016), iznose indikativne zaključke o procjenama važnosti nastavničkih, odnosno kompetencija povezanih s istraživačkom djelatnošću akademskih djelatnika u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja upućuju na to da akademski djelatnici iz područja društvenih i humanističkih znanosti te umjetničkog područja statistički značajno važnijima procjenjuju nastavničke kompetencije u odnosu na ispitanike iz prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti. Jednako tako, žene smatraju ovu skupinu kompetencija važnijom u odnosu na muškarce. Zanimljivo je, međutim, da mladi znanstvenici (ispitanici u suradničkim zvanjima), jednako kao i oni s manje radnog iskustva (mladi znanstvenici u znanstveno-nastavnom zvanju docenta), nastavničke kompetencije procjenjuju manje važnima u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima i s više radnog iskustva (Turk i Ledić, 2016a; Turk i Ledić, 2016c). S druge pak strane, procjene važnosti kompetencija znanstvenog menadžmenta (Turk, Rončević i Ledić, 2016) koje su sadržajno povezane s istraživačkom djelatnošću, razlikuju se. Ovu skupinu kompetencija

Hrvatska se s projektom *Akademski profil profesije i društvena očekivanja: izazovi civilne misije sveučilišta* uključila u projekt EUROAC, s još sedam europskih država – Austrijom, Finskom, Irskom, Njemačkom, Poljskom, Rumunjskom i Švicarskom. Glavni je cilj projekta bio (dubinski) ispitati te komparativno analizirati promjene u akademskoj profesiji na europskoj razini. Istraživačke skupine u projektu oblikovane su u skladu s tri uža područja istraživanja akademske profesije – a) upravljanje, rukovođenje i vrednovanje; b) razvoj i struktura akademskih karijera i c) profesionalna diferencijacija u visokom obrazovanju, do kojih se došlo na temelju rezultata ranijih istraživanja, Carnegie studije i CAP-a.

Kao nastavak istraživanja visokog obrazovanja i akademske profesije hrvatski istraživački tim u razdoblju od 2014. do 2017. godine provodi projekt *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME). Na tragu rezultata prethodno provedenih istraživanja u ovom se projektu polazi od rezultata koji upućuju na to da promjene i očekivanja u društvenom okruženju dovode do potrebe za redefiniranjem tradicionalnih uloga akademske profesije i njezinim obuhvatnijim poimanjem te vode prema zahtjevima za razvojem novih kompetencija. Cilj je istraživanja utvrditi kako akademski djelatnici u Hrvatskoj procjenjuju važnost i ovladanost kompetencijama akademske profesije te opisati kako se kompetencije usvajaju u razdoblju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika.

ispitanici iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti jednako kao i muškarci procjenjuju statistički značajno važnijima u odnosu na žene i ispitanike iz društvenih i humanističkih znanosti. Međutim, i rezultati istraživanja ove skupine akademskih kompetencija upućuju na identične rezultate u skupini mladih istraživača, gdje se ponovno pokazuju statistički značajne razlike u njihovim procjenama manje važnosti u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim, odnosno ispitanike s više radnog iskustva. U tom kontekstu Turk i Ledić (2016b) upućuju na izazove u nastavnom i istraživačkom segmentu akademske djelatnosti u Hrvatskoj. Iako postoji svijest o njihovoj povezanosti i potrebi da se ravnomjerno razvijaju i podupiru, obje su opterećene problemima i kontradikcijama. Primjerice, dominacija pritisaka povezanih s nastavom povezana je sa zanemarivanjem istraživačkih aktivnosti i ulaganjem vremena u aktivnosti povezanih s nastavom. Također, sustav podrške unaprjeđenju i usavršavanju nastavničke, ali i istraživačke djelatnosti, zanemariv je ili uopće ne postoji, što predstavlja ozbiljan izazov za kvalitetu i željenu ravnotežu temeljnih akademskih djelatnosti u sustavu znanosti i visokog obrazovanja u Hrvatskoj (Turk i Ledić, 2016b).

U istraživanjima akademske profesije i visokoga obrazovanja u Hrvatskoj sve se više pažnje počinje posvećivati i istraživanjima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika te istraživanjima njihova pozicioniranja u okvire nastavne i istraživačke djelatnosti (Brajdić Vuković, 2012, 2013; Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014; Ledić, 2016; Rončević, Turk i Vignjević, 2016). U istraživanjima (Ledić, 2016; Rončević, Turk i Vignjević, 2016; Vignjević, Turk i Ledić, 2016) se u okviru drugih tema također problematizira odnos mladih znanstvenika prema nastavi i njihova percepcija nastave. Tako se primjerice, Ledić (2016) te Vignjević, Turk i Ledić (2016) bave temom izvrsnosti u visokom obrazovanju te zaključuju da se u nacionalnom kontekstu izvrsnost u visokom obrazovanju (nastavi i istraživanju) nužno ne cijeni, što je poražavajući nalaz za akademsku zajednicu u Hrvatskoj. Osim toga, rezultati istraživanja upućuju na to da biti izvrstan primarno znači biti izrazito produktivan i objavljivati u relevantnim međunarodnim časopisima. Za ovu je raspravu indikativan rezultat koji upućuje na to da rad u nastavi nije kriterij izvrsnosti, kao ni kriterij napredovanja.

Na tragu posljednjeg zaključka, Rončević, Turk i Vignjević (2016) ističu postojanje 5 temelja koji utječu na izgradnju percepcije i stava mladih akademskih djelatnika prema nastavnoj djelatnosti – osobni stav, postojanje (formalnog) obrazovanja, institucijski stav o nastavi, postojanje (formalne-mentorske) podrške te postojanje formalnih mehanizama vrednovanja. Autori upućuju na nepostojanje (formalnog) obrazovanja za rad u nastavi, čest izostanak mentorske podrške te nepostojanje formalnih (nacionalnih) mehanizama vrednovanja i napredovanja na temelju nastavnog rada. Ovakav je odnos prema nastavi zabrinjavajući uspoređi li se sa zalaganjem europskih obrazovnih politika za visokoškolsku nastavu koja upućuju na nužnu potrebu modernizacije i usavršavanja visokoga obrazovanja kao i obvezu formalnog stjecanja nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika do 2020. godine. Uz to, rezultati istraživanja upućuju na raskorak između obrazovnih politika i realnog stanja u odnosu spram nastave.

Većina novijih istraživanja dotiče se ili ponovno otvara raspravu koja propituje zakonski okvir akademskog napredovanja u Hrvatskoj (Turk i Ledić, 2016a, 2016b; Turk, 2016), budući da su

ranije preporuke istraživača (Kalin 2004; Ledić, 2009)¹⁴ za potrebom osposobljavanja i usavršavanja akademske profesije za rad u nastavi ostale bez odjeka u nacionalnim i sveučilišnim politikama. Na tragu spomenutih rasprava o zakonskom okviru akademskog napredovanja, istraživanja upućuju na izostanak uvjeta napredovanja povezanih s nastavnom djelatnošću akademskih djelatnika u Hrvatskoj, što posljedično dovodi do zanemarivanja nastavničke profesije i nemogućnosti zalaganja za razvoj nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju (Turk i Ledić, 2016a).

Nastava i istraživanje u pravnim propisima i strategijama sveučilišta u Republici Hrvatskoj

S obzirom na specifičnosti akademske profesije, koje su uglavnom uvjetovane nacionalnim i sveučilišnim sustavima, nužno je u raspravu o povezanosti nastave i istraživanja uključiti i analizu nacionalnih pravnih propisa i strateških dokumenata koji svojim uvjetima i strateškim smjerovima razvoja impliciraju i smjer razvoja temeljnih akademskih djelatnosti. U nastavku će se stoga prikazati analiza nacionalnih pravnih propisa, a to su Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju iz 2013. godine, Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja iz 2013. godine te Odluka o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja iz 2005. godine, odnosno uvjeti Rektorskog zbora. Osim toga, važno je uvidjeti na koji način sveučilišta kroz svoje razvojne dokumente vide odnos nastave i istraživanja te će se prikazati i nalazi analize strategija svih hrvatskih javnih sveučilišta.

Napredovanje i pozicije u akademskoj karijeri u sustavu javnih sveučilišta u Republici Hrvatskoj regulirani su Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju Republike Hrvatske iz 2013. godine (u daljnjem tekstu: Zakon), Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja iz 2013. godine (u daljnjem tekstu: Pravilnik) te Odlukom o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja iz 2005. godine, odnosno uvjetima Rektorskog zbora (u daljnjem tekstu: uvjeti Rektorskog zbora). Međutim, u okvirima njihove autonomije, sveučilištima, odnosno njihovim sastavnicama, dopušteno je propisivati i dodatne uvjete za napredovanje njihovih djelatnika.¹⁵ Pravilnikom se

14 Kalin (2004) na temelju analize dokumentacije formalnih uvjeta napredovanja sveučilišnih nastavnika raspravlja o njihovoj nastavničkoj kompetentnosti te dolazi do zaključka o nedovoljnoj ili gotovo nikakvoj prepoznatljivosti nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika, a još manje o potrebi za njihovim formalnim stjecanjem. Na sličan način i Ledić (2009) preispituje stav o važnosti izobrazbe nastavnika i učitelja kao podloge za unapređivanje obrazovnih procesa u hrvatskom školstvu postavljajući pitanje „Potiču li sveučilišni nastavnici prezir spram obrazovanja za nastavničku profesiju?“. Na temelju prikazane i obrazložene argumentacije u kojoj se upućuje na disbalans znanstvenih i nastavnih kriterija napredovanja sveučilišnih profesora, u korist onih znanstvenih, autorica retoričkim pitanjem zaključuje „...može li se argumentima potvrditi teza da je važnost izobrazbe nastavnika i učitelja kao podloge za unapređivanje obrazovnih procesa u hrvatskom školstvu obezvrijeđena modelom (uvjetima) napredovanja sveučilišnih nastavnika? Ako jest, što nam je činiti?“. Na taj način upućuje na potrebu vraćanja rasprave na razinu zakonske regulative i smjera kretanja obrazovnih politika u Hrvatskoj, a u kontekstu raspravljene teme.

15 Akademski tradicija i praksa pritom upućuju na to da su rijetki primjeri sveučilišta i njihovih sastavnica koji takve kriterije i donose. Ovdje valja istaknuti da u Hrvatskoj jedino Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku svojim

propisuju uvjeti za izbor u znanstvena zvanja dok bi uvjeti Rektorskog zbora trebali propisivati nužne uvjete za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti. Međutim, istraživanja (Turk i Ledić, 2016a; Turk, 2016) upućuju na to da se napredovanje u akademskoj karijeri na sveučilištima dominantno provodi/procjenuje na temelju znanstveno-istraživačke komponente. Naime, iako se uvjeti Rektorskog zbora odnose na ocjenu nastavne i stručne djelatnosti, na temelju analize njihovih kriterija uočeno je da su dominantno orijentirani znanstveno-istraživačkom segmentu rada akademskih djelatnika. Do ovakvog zaključka dovode kvantitativni pokazatelji analize uvjeta Rektorskog zbora koji upućuju na to da se od ukupno 32 kriterija Rektorskog zbora njih 5 (16%) može smatrati nastavnim kriterijima, 18 (56%) znanstvenim, odnosno znanstveno-istraživačkim, 9 (28%) kriterija u sebi sadrži nastavnu i znanstveno-istraživačku komponentu, dok se svega 1 (3%) kriterij može podvesti pod kategoriju ostalih (stručnih) kriterija (Turk i Ledić, 2016a; Turk, 2016). Iako važeći propisi u kontekstu propisanih uvjeta ne definiraju važnost pojedine skupine uvjeta napredovanja, na temelju njihovih kvantitativnih pokazatelja može se izvesti zaključak da se za akademsko napredovanje u Hrvatskoj važnijim mogu smatrati oni uvjeti koji su brojačano zastupljeniji. Postavlja se stoga pitanje utemeljenosti ovakvih uvjeta napredovanja s obzirom na to da se može izvesti zaključak o dvostrukoj znanstvenoj te nedostatnoj nastavnoj procjeni akademskih djelatnika u Hrvatskoj.

U kontekstu rasprave o uvjetima napredovanja valja istaknuti i rezultate istraživanja provedenog u okviru projekta *Jačanje socijalnog dijaloga u sektoru znanosti i visokog obrazovanja* (Radeka i sur., 2016) provedenog na uzorku od 2520 ispitanika zaposlenih u sustavu znanosti i visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Rezultati provedenog istraživanja upućuju na to da ispitanici smatraju da se uvjeti Rektorskog zbora neusporedivo lakše zadovoljavaju od onih propisanih Pravilnikom, dok od ukupnog broja ispitanika njih 36%¹⁶ smatra da ih je potrebno temeljito izmijeniti.¹⁷ Dodatno, rezultati upućuju i na dugogodišnji jaz između zaposlenih u sustavu znanosti i visokog obrazovanja na radnim mjestima u znanstveno-nastavnim i umjetničko-nastavnim institucijama (sveučilištima odnosno fakultetima, akademijama i odjelima) u odnosu na one zaposlene na radnim mjestima u istraživačkim institucijama (prvenstveno znanstvenim institutima). Naime, značajne razlike u odgovorima ispitanika posebno su istaknute u kontekstu

Pravilnikom o izboru u znanstvena, znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta iz 2012. godine propisuje obvezu edukacije u segmentu nastavne djelatnosti. Druga sveučilišta u Hrvatskoj, iako provode programe osposobljavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi (primjerice: Sveučilište u Zagrebu, Sveučilište u Rijeci ili Sveučilište u Zadru), ne propisuju ih kao obvezne već se navedeni programi upisuju ovisno o interesima i željama pojedinih sveučilišnih nastavnika.

16 Radi kontekstualizacije navedenog postotka odgovora valja istaknuti da je na pitanje o potrebnom redefiniranju uvjeta Rektorskog zbora raspodjela odgovora bila sljedeća: 36% ispitanika smatra da ih je potrebno izmijeniti, 16% smatra da ih nije potrebno izmijeniti, dok 48% ispitanika nije odgovorilo na navedeno pitanje.

17 Ovdje valja istaknuti da su u trenutku nastanka ove knjige uvjeti Rektorskog zbora bili u procesu redefiniranja. Naime, Rektorski zbor RH na svojoj je 7. sjednici u akademskoj godini 2013/2014. imenovao Povjerenstvo za tumačenje i izradu prijedloga izmjena i dopuna odluka o nužnim uvjetima za izbore u zvanja. Prema posljednjim dostupnim podacima iz Zapisnika s 1. sjednice Rektorskog zbora u akademskoj godini 2016/2017., dostupnom na službenim mrežnim stranicama Rektorskog zbora Republike Hrvatske, prijedlog povjerenstva u je završnoj fazi i uskoro bi trebao biti upućen u javnu raspravu.

rasprave o uvjetima napredovanja. Ističe se da većina ispitanika na radnim mjestima u istraživačkim institucijama smatra da bi trebalo postrožiti kriterije napredovanja „...kako bi do najviših zvanja napredovali samo oni najproduktivniji i najkvalitetniji” (Radeka i sur., 2016: 32) te da bi trebalo staviti veći naglasak na objavljivanje u znanstvenim časopisima koju su indeksirani u međunarodno priznatim bazama podataka. Ovakvi nalazi ne čude, budući da je doticaj istraživača u institutima s nastavnom djelatnošću na sveučilištima minimalan ili uopće ne postoji. Stoga je nemoguće očekivati da će njihov pristup raspravi o potrebi redefiniranja nastavnih i stručnih uvjeta napredovanja u znanstveno-nastavna zvanja biti afirmativan i zagovarački u odnosu prema nastavi. Naprotiv, usmjerenost ove skupine ispitanika na isključivo znanstvenu produktivnost (koja, *nota bene*, nije i ne mora uvijek biti odraz kvalitete znanstvene djelatnosti) opravdana je i očekivana. Međutim, ako bi se željela postići ravnoteža ovih dviju skupina u sustavu znanosti i visokoga obrazovanja valjalo bi promišljati o mogućem redefiniranju uvjeta za znanstveno napredovanje kojima bi se postigla jasna diferencijacija zahtjeva i uvjeta između zaposlenika u znanstveno-nastavnim i umjetničko-nastavnim institucijama u odnosu na one iz istraživačkih institucija.

Time se, dakako, ne želi zagovarati pristup kojim bi se umanjili znanstveni kriteriji za izbor sveučilišnih nastavnika, kao niti dezavuirati rad istraživača u institutima, međutim, potrebno je jasno i nedvosmisleno, na razini obrazovnih politika, ali i legislative, istaknuti da je riječ o dva različita sustava s različitim temeljnim djelatnostima (koje se dijelom preklapaju, ali nisu istovjetne), zahtjevima kao i uvjetima te mogućnostima napredovanja¹⁸.

Osim (nacionalnih) pravnih propisa smjer razvoja i ulaganja u temeljne akademske djelatnosti definiran je i određuje se kroz glavne strateške dokumente pojedinog sveučilišta. U svrhu detektiranja odrednica nastavne i istraživačke djelatnosti te njihove povezanosti u sveučilišnim misijama i vizijama, kao temeljnim polazištima i pokazateljima strateškog usmjerenja pojedinog

18 Ovakvu konstataciju potvrđuju i rezultati spomenutog istraživanja (Radeka i sur., 2016) gdje se ističe da postoji velika razlika u statusu radnih mjesta u znanstveno-nastavnim i istraživačkim institucijama. Naime, radno vrijeme djelatnika u znanstveno-nastavnim institucijama podijeljeno je na 50% za nastavnu te 50% za znanstveno-istraživačku djelatnost. Međutim, ovim je istraživanjem utvrđeno da se zbog niza razloga (preopterećenje nastavom, porast administrativnih poslova i slično) oni ne mogu posvetiti znanosti niti 50% radnog vremena, dok su pak u istraživačkim institucijama puno radno vrijeme posvećeni isključivo znanstvenoj djelatnosti. Pritom, valja istaknuti da su ovi rezultati potvrdili istovjetne nalaze prethodnih istraživanja akademske profesije u Hrvatskoj (Rončević i Rafajac, 2010; Brajdić Vuković, 2015; Ledić, 2012; Turk, 2015) koji upućuju na neravnomjernu raspodjelu radnog vremena (*in favorem* nastavi) i preopterećenost zaposlenih u znanstveno-nastavnim institucijama. U ovom kontekstu posebno je nepravedno postavljanje istih kriterija za napredovanje u znanstvena zvanja u biomedicinskim znanostima znanstveno-nastavnim djelatnicima koji imaju kumulativni radni odnos u bolnicama i fakultetima, pri čemu su uvjeti za napredovanje u znanstvena zvanja takvih zaposlenika identični uvjetima koji se postavljaju za napredovanje u znanstvena zvanja u institutima. Radeka i sur. (2016) pritom upozoravaju na to da postoje isti kriteriji za znanstveno napredovanje djelatnika u znanstveno-nastavnim, kao i u istraživačkim institucijama, iako potonji imaju (najmanje) dvostruko više vremena za ispunjavanje znanstvenih kriterija. Stoga, zaključuje se, uvjeti rada ovih dviju skupina zaposlenika u sustavu znanosti i visokog obrazovanja ne samo da nisu jednaki nego se i značajno razlikuju ovisno o vrsti institucije zaposlenja.

sveučilišta, analizirano je 7 strategija hrvatskih sveučilišta¹⁹ i 1 dokument razrade polaznih pretpostavki za razvoj i preobrazbu Sveučilišta u Zagrebu²⁰.

Analiza povezanosti nastavne i istraživačke djelatnosti u misijama i vizijama hrvatskih sveučilišta upućuje na dva odnosa: a) u misiji i viziji postoji povezanost nastavne i istraživačke djelatnosti i b) u misiji i viziji nastavna i istraživačka djelatnost istaknute su, ali se ne upućuje na njihovu povezanost. Rezultati provedene analize prikazani su u tablici 2.

Tablica 2. Povezanost nastavne i istraživačke djelatnosti u strategijama hrvatskih sveučilišta

Sveučilište	Povezanost postoji	Povezanost ne postoji, ali su istaknute obje djelatnosti
Sveučilište u Zagrebu		●
Sveučilište u Splitu		●
Sveučilište u Rijeci	●	
Sveučilište u Osijeku	●	
Sveučilište u Zadru	●	
Sveučilište u Dubrovniku		●
Sveučilište u Puli		●
Sveučilište Sjever	●	

19 U analizu su bile uključene: Strategija Sveučilišta u Rijeci 2014. – 2020. (2014), Strategija Sveučilišta u Splitu 2015. – 2020. (2015), Strategija razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016. – 2025. (2015), Strategija razvoja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli 2016. – 2020. (2015), Strategija Sveučilišta u Zadru 2011. – 2017. (2011), Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011. – 2020. (2011) te Strategija razvitka Sveučilišta Sjever za razdoblje 2015. – 2020. (2015).

20 Riječ je o dokumentu Razvoj i preobrazba Sveučilišta u Zagrebu: Razrada polaznih pretpostavki (2014) na temelju kojega je izrađeno 8 tematskih strategija Sveučilišta u Zagrebu podijeljenih prema područjima djelatnosti Sveučilišta, i to: Strategija sustava osiguravanja kvalitete Sveučilišta u Zagrebu, Strategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu, Strategija razvoja sustava podrške studentima Sveučilišta u Zagrebu, Strategija prostornog i funkcionalnog razvoja Sveučilišta u Zagrebu, Strategija sporta Sveučilišta u Zagrebu, Strategija razvoja edukacija u umjetnosti, umjetničkog stvaralaštva i istraživanja Sveučilišta u Zagrebu, Strategija istraživanja, transfera tehnologije i inovacija Sveučilišta u Zagrebu, Strategija internacionalizacije Sveučilišta u Zagrebu. Za potrebe provedene analize obrađen je dokument Razvoj i preobrazba Sveučilišta u Zagrebu: Razrada polaznih pretpostavki (2014), budući da predstavlja polazište za razradu specifičnih strategija i u njemu su definirane misija i vizija Sveučilišta u Zagrebu. Iz istraživačke perspektive zanimljivo je za istaknuti da od 8 tematskih strategija Sveučilišta u Zagrebu ni jedna nije specifično posvećena nastavnoj djelatnosti. Iako su pokazatelji nastavničke djelatnosti zastupljeni u 4 od 8 tematskih strategija (Strategija sustava osiguravanja kvalitete Sveučilišta u Zagrebu, Strategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu, Strategija razvoja sustava podrške studentima Sveučilišta u Zagrebu te Strategija razvoja edukacija u umjetnosti, umjetničkog stvaralaštva i istraživanja Sveučilišta u Zagreb), nepostojanje jedinstvene strategije koja je upućena isključivo na nastavnu djelatnost (kao što postoji ona za istraživačku djelatnost) indikativno je u kontekstu zalaganja za razvoj nastavne djelatnosti u strateškim smjernicama sveučilišta.

Na temelju provedene analize rezultati koje su prikazani u tablici 2. može se uočiti da četiri hrvatska sveučilišta – Sveučilište u Rijeci, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Sveučilište u Zadru te novoosnovano Sveučilište Sjever, u svojim misijama i vizijama upućuju na povezanost temeljnih akademskih djelatnosti – nastave i istraživanja. Tako se, primjerice, u misiji riječkog sveučilišta eksplicitno ističe da „Sveučilište u Rijeci provodi znanstvena, umjetnička i razvojna istraživanja, na njima utemeljeno preddiplomsko, diplomsko, poslijediplomsko i cjeloživotno obrazovanje te pokreće društveni i gospodarski regionalni razvoj.” (Strategija Sveučilišta u Rijeci 2014–2020, 2014: 12)²¹. Sveučilište u Osijeku u svojoj se misiji određuje kao „obrazovna ustanova koja povezivanjem znanstvenog istraživanja, umjetničkog stvaralaštva, studija i nastave razvija znanost, struku i umjetnost, priprema studente za obavljanje profesionalnih djelatnosti na temelju znanstvenih spoznaja i metoda, kao i umjetničkih vrijednosti...” (Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011–2020, 2011: 15), dok se Sveučilište u Zadru u svojoj viziji primarno usmjerava kao istraživačko, ali uključuje partnerstvo i povezanost sa svima koji sudjeluju u procesu obrazovanja i istraživanja te suradnju s gospodarstvom. Novoosnovano Sveučilište Sjever ustrojava se kao „...dinamična organizacija koja stalno prati, primjenjuje i ugrađuje znanstvene i stručne spoznaje u osuvremenjivanje postojećih i razvoj novih studijskih programa, promovira koncept cjeloživotnog obrazovanja te produbljuje veze s gospodarstvom.” (Strategija razvitka Sveučilišta Sjever za razdoblje 2015–2020, 2015: 37).

Preostala hrvatska sveučilišta, iako prepoznaju nastavu i istraživanje u svojim misijama i vizijama, ne upućuju na njihovu međusobnu povezanost. Tako, primjerice, Sveučilište u Zagrebu, kao najveće hrvatsko sveučilište, ističe da će se razvijati kao „...sveobuhvatno sveučilište sa širokim spektrom istraživačkih i studijskih programa u skladu s ekonomskim mogućnostima i potrebama društva.” (Razvoj i preobrazba Sveučilišta u Zagrebu: Razrada polaznih pretpostavki, 2014: 3). Sveučilište Jurja Dobrile u Puli svoje buduće razvojne odrednice temelji na „...poučavanju i učenju kroz kontinuirano unapređenje kvalitete ishoda učenja, istraživanje i inovacije, podrška lokalnoj zajednici te upravljanjem prema načelima održivog razvoja.” (Strategija razvoja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli 2016–2020, 2015: 7), dok Sveučilište u Dubrovniku svoju misiju definira kroz ostvarivanje društvenih interesa „provedbom obrazovanja na preddiplomskim, diplomskim i poslijediplomskim studijima, cjeloživotnog obrazovanja, znanstveno-istraživačkog, umjetničkog i stručnog rada – utemeljenog na načelima održivog razvoja, društveno odgovornog ponašanja i izvrsnosti” (Strategija razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016–2025, 2015: 4). Za Sveučilište u Splitu primarna je zadaća „provoditi nastavni,

21 Ovdje valja istaknuti svojevrsni napredak u pozicioniranju temeljnih akademskih djelatnosti i njihove međusobne povezanosti u novoj Strategiji riječkog sveučilišta. Naime, u dokumentu prethodne Strategije Sveučilišta u Rijeci 2009. – 2013. (2008) riječko se sveučilište u svojoj misiji i viziji primarno određivalo kao istraživačko sveučilište. U tom su kontekstu istraživači visokog obrazovanja (Ledić, 2009; Čulum i Ledić, 2010) upozoravali na nedostatnu zastupljenost preostalih temeljnih akademskih djelatnosti (nastave te doprinosa društvu i zajednici) u strateškom usmjerenju Sveučilišta. Unatoč upozorenjima da promjene u visokom obrazovanju na nacionalnoj razini (uglavnom) nisu utemeljene na rezultatima istraživanja (Ledić, 2014), na temelju ovako definirane misije moguće je zaključiti da postoje pozitivni pomaci prema povezanosti istraživanja i (pozitivnih) promjena u obrazovnim/strateškim politikama visokoga obrazovanja.

znanstveno-istraživački, umjetničko-stvaralački i stručni rad na principima poštivanja kontrole i osiguravanja kvalitete i EU standarda” (Strategija Sveučilišta u Splitu 2015–2020, 2015: 4).

Ovakvi nalazi ipak dijelom iznenađuju posebno ako se uzme u obzir da povezanost nastave i istraživanja, kao temeljnih akademskih djelatnosti, u istraživanjima kao i preporukama europskih (obrazovnih) politika ne predstavlja novost. Brojna su istraživanja (Ruscio, 1987; Brew i Bound, 1995; Middlehurst, 1997; Brew, 2006) koja upućuju na važnost povezanosti i transfera unutar temeljnih akademskih djelatnosti, jednako kao i dokumenti europskih (obrazovnih) politika (primjerice: *Horizon 2020, Agenda For New Skills and Jobs, European Platform Against Poverty, Resource Efficient Europe, Industrial Policy for Globalisation ERA*) koji budućnost razvoja ne samo visokoga obrazovanja i znanosti nego društva općenito, promatraju upravo kroz navedeni transfer. Iako proces usklađivanja nacionalnog i europskog prostora visokog obrazovanja još uvijek traje, osobito su značajne afirmativne struje utemeljene na rezultatima empirijskih istraživanja koje će upućivati i zagovarati njegovu snažniju povezanost. Naznake takvog pristupa mogu se pronaći u (aktualnoj) *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2013), u kojoj se posebno naglašava važnost povezanosti nastavne i istraživačke djelatnosti, ali i u strateškim smjerovima razvoja pojedinih nacionalnih sveučilišta.

Analiza strategija donosi i neke pozitivne pomake u kontekstu razvoja nastavne djelatnosti na hrvatskim sveučilištima. Većina strategija, primjerice, upućuje na nužno obrazovanje visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi. Tako strategije sveučilišta u Splitu, Rijeci, Zadru i Osijeku ističu nužno osiguravanje dodatnog i kontinuiranog ulaganja u obrazovanje nastavnika. Strategija studija i studiranja Sveučilišta u Zagrebu ističe važnost kompetentnog nastavnika te se u tom kontekstu posebno naglašava nužna „potpora razvoju nastavničkih kompetencija budući da većina sastavnica nema razrađen sustav njihova razvoja niti kontinuirane edukacije” (str. 9), dok se u Strategiji Sveučilišta u Dubrovniku naglašava da će se „osigurati dodatna izobrazba nastavnika radi osuvremenjivanja nastavnih metoda i inovativnih načina podučavanja” (str. 29). Na sličnom tragu strategija Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli posebnu pažnju posvećuje mladim istraživačima te se naglašava da je potrebno „razviti mehanizme usavršavanja i edukacije mladih istraživača za rad u nastavi – programi stjecanja nastavničkih kompetencija” (str. 19).

U kontekstu ranije rasprave o izvrsnosti u visokom obrazovanju i rezultatima istraživanja koja upućuju da se rad u nastavi ne cijeni i ne predstavlja kriterij izvrsnosti, valja istaknuti i neke strateški pozitivne pomake. Strategije Sveučilišta u Zadru i Sveučilišta u Dubrovniku, za razliku od ostalih hrvatskih sveučilišta, kao svoj strateški cilj ističu razvijanje kriterija edukacijske izvrsnosti. U poglavlju o strateškim zadacima osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju u Strategiji Sveučilišta u Zadru 2011. – 2017. (2011) ističe se kao jedan od zadataka: „Razvijati mehanizme nagrađivanja i sankcioniranja nastavnika, definirati kriterije edukacijske izvrsnosti i predložiti njezine mjerljive parametre” (str. 19), dok se u Strategiji razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016. – 2025. (2015) kao jedan od zadataka naglašava potreba definiranja kriterija edukacijske izvrsnosti i predlaganje njezinih mjerljivih parametara.

Provedena analiza nacionalnog konteksta upućuje na nekoliko mogućih zaključaka. Prvi se odnosi na to da rezultati istraživanja nisu u odgovarajućoj mjeri upotrijebljeni za kreiranje

nacionalnih politika u visokom obrazovanju. Istraživači (Kovač, 2001; Kalin, 2004; Ledić, 2009; Turk, 2016; Turk i Ledić, 2016a) upozoravaju na stanje u visokom obrazovanju koje karakterizira: a) nedostatak formalne podrške za rad u nastavi i istraživanju, b) izazovi u povezivanju nastavne i istraživačke djelatnosti te c) nepostojanje usklađenosti znanstvenih, nastavnih te stručnih kriterija napredovanja, što posljedično dovodi do dezavuiranja nastave, posebno u procjenama njezine važnosti u odnosu na druge akademske djelatnosti.

Literatura

1. Adamović, M., i Mežnarić, S. (2003). Potencijalni i stvarni „odljev” znanstvenog podmlatka iz Hrvatske: empirijsko istraživanje. *Revija za sociologiju*, 34(3-4), 143–160.
2. Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, 90: 1.
3. Altbach, P. G. (2011). The Past, Present, and Future of the Research University. U: Altbach, P. G. i Salmi, J. (ur). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*, (str. 11–29). The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
4. Arimoto, A. (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (str. 15–33). Netherlands: Springer.
5. Aškerc, K. i sur. (2016). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju: od teorije k praksi, od prakse k teoriji*. Ljubljana: Center RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja.
6. Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
7. Barr, R. B., i Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 13–25.
8. Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities (2003). Preuzeto 14.12.2016. s: <http://www.revistanegotium.org/ve/pdf/10/Doc2.pdf>.
9. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic?. *The Review of Higher Education*, 22(1), 1–15.
10. Bezinović, P., i Bajšanski, M. (2007). Development of the organizational structure and procedures for quality assurance at the University of Rijeka. U: Lučin, P. (ur). *Kvaliteta u visokom obrazovanju*. (str. 99–112). Nacionalna zaklada za znanost, visoko školstvo i tehnološki razvoj Republike Hrvatske.
11. Bognar, L., i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 169–182.
12. Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
13. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.

14. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
15. Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. *Journal of Higher Education*, 64, 657–675.
16. Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan.
17. Brew, A. (2012). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research i Development*, 31(1), 101–114.
18. Brew, A., Boud, D. (1995). Research and learning in higher education. U: Smith, B., Brown, S. (ur.), *Research, teaching and learning in higher education*, 30–39, London: Kogan Page.
19. Clark, B. R. (ur.) (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press.
20. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69(6), 647–671.
21. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*, 114, 43–52.
22. Cummings, W. K. (2009). Teaching versus research in the contemporary academy. U: RIHE (ur.). *The changing academic profession over 1992-2007: International, comparative and quantitative perspectives*, (str. 39–56). Hiroshima: Hiroshima University.
23. Cvetek, S. (2015). *Učenje in poučevanje v visokošolskem izobraževanju: teorija in praksa*. Ljubljana: Buča knjigotrštvo.
24. Ćulum, B. i Ledić, J. (2010a). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
25. Ćulum, B., Ledić, J. (2010b). Učenje zalaganjem u zajednici – integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana. *Revija za socijalnu politiku*, 17(1), 71–88.
26. Ćulum, B., Ledić, J., i Rončević, N. (2012). Sveučilišni nastavnici i zalaganje u zajednici. U: Ledić, J. (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?*, (str. 53–91), Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
27. Ćulum, B., Rončević, N., i Ledić, J. (2013). Facing new expectations—Integrating third mission activities into the university. U: Kehm, B. M., i Teichler, U. (ur.). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (str. 163–195). Netherlands: Springer.
28. Ćulum, B., Turk, M. (2012). Što društvo očekuje od akademske zajednice: perspektiva sveučilišnih nastavnika. U: Ledić, J. (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?*, (str. 97–118), Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
29. Diamond, R. M., Adam, B. E. (1997). *Changing priorities at research universities: 1991-1996*. Syracuse, NY: Syracuse University Center for Instructional Development.
30. Enders, J. (1999). Crisis? What Crisis? The Academic Professions in the 'Knowledge' Society. *Higher Education*, 38(1), 71–81.

31. ENQA (2007). *Guidelines for national external quality assurance systems*. Preuzeto 13.1.2017. s: <http://www.ehea.info/pid34784/quality-assurance-2007-2009.html>.
32. ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Preuzeto 14.12.2016. s: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0.
33. Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
34. ESU (2015). *Bologna With Student Eyes. Time to meet the expectations from 1999*. European Students' Union: Brussel. Preuzeto 14.12.2016. s: http://media.ehea.info/file/ESU/32/8/Bologna-With-Student-Eyes_2015_565328.pdf.
35. EUA (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association. Preuzeto 5.12.2016. na: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Trends2010>.
36. EUA (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. Preuzeto 5.12.2016. na: http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.
37. Europska komisija (2009). *Preparing Europe for a New Renaissance: a Strategic View of the European Research Area*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
38. Europska komisija (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Preuzeto 1.12.2016. na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf.
39. Europska komisija, EACEA, Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
40. Finkelstein, M. J. (2010). The balance between teaching and research in the work life of American academics, 1992–2007: Is it changing?. U: RIHE (ur.), *The changing academic profession in international and quantitative perspectives: A focus on teaching i research activities: Report of the international conference on the changing academic profession project 2010* (str. 213–234), Hiroshima: Hiroshima University.
41. Finkelstein, M. J. (2014). The balance between teaching and research in the work life of American academics. U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*, (str. 299–318). Netherlands: Springer.
42. Geiger, R. L. (1993). *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. Oxford University Press.
43. Golub, B. (2001). O(p)stanak ili bijeg mladih iz znanosti. *Revija za sociologiju*, 32(1-2), 1–16.
44. Grey, H. H. (2012). *Searching for Utopia. Universities and Their Histories*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press.

45. Hattie, J. i Marsh, H. W. (1996). The relationship between contempoing and research: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
46. Hattie, J. i Marsh, H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. U: *Research and teaching: Closing the divide? An International Colloquium* (str. 18–19). Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester.
47. Hénard, F., i Roseveare, D. (ed). (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Preuzeto 14.12.2016. s: <http://search.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
48. Hughes, J. (2004). Technology learning principles for preservice and in-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(3), 345–362.
49. Hutchings, P., Huber, M., i Ciccone, A. (2011). *The Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered*. San Francisco: Jossey-Bass.
50. Hutchings, P., i Shulman, L. E. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change*, 31(5), 10–15.
51. Kalin, B. (2004). O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika. *Metodički ogledi*, 11(1), 43–62.
52. Kogan M., Teichler U. (ur.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
53. Kovač, V. (1996). Diskusija kao nastavna metoda u visokoškolskoj nastavi: prilog za poticanje dubinskog pristupa učenju. *Napredak*, 137(4), 433–440.
54. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
55. Kovač, V., Ledić, J., i Rafajac, B. (1998). Kriteriji uspješne visokoškolske nastave: pristup istraživanju. *Napredak*, 139(3), 298–306.
56. Kuh, D. G., Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 1–28.
57. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 2, 195–199.
58. Ledić, J. (1993). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134(2), 187–196.
59. Ledić, J. (1994). TQM – novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja. *Napredak*, 135(4), 456–465.
60. Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. (u zborniku Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.): *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Svezak 1, Zbornik radova Prvog kongresa pedagoga Hrvatske*, (str. 123–134), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
61. Ledić, J. (2009). *Potiču li sveučilišni nastavnici prezir spram obrazovanja za nastavničku profesiju*. Izlaganje na okruglom stolu „Predvisokoškolsko obrazovanje: Hrvatski kvalifikacijski okvir, naukovna osnova i izobrazba nastavnika i učitelja”, Zagreb: Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Preuzeto 7.5.2012. s <http://info.hazu.hr/upload/file/HKO/Jasminka%20Ledic.pdf>.

62. Ledić, J. (2016). Does the academia instigate excellence?. Izlaganje na 13. međunarodnoj konferenciji *Excellence & Innovation in Basic-Higher Education & Psychology. Creativity-Innovation-Latest Development in Research & Practices*. Rijeka, 18–21.05.2016.
63. Ledić, J., Kovač, V., Rafajac, B. (1998). Položaj studenata na sveučilištu u svjetlu analize kvalitete nastave. *Društvena istraživanja*, 7(4-5), 619–637.
64. Locke, W. (2014). Teaching and research in English higher education: The fragmentation, diversification and reorganisation of academic work, 1992–2007. U: Locke, W., Teichler, U. (ur.). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*. (str. 319–334). Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
65. Locke, W., Teichler, U. (ur.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
66. Magna Charta Universitatum (1988). Preuzeto 1.07.2012. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=10750>.
67. Marentić Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, 150(3-4), 341–359.
68. McKinney, K. (2006). Attitudinal and structural factors contributing to challenges in the work of the scholarship of teaching and learning. *New Directions for Institutional Research*, 129, 37–50.
69. Middlehurst, R. (1997). Reinventing Higher Education: the leadership challenge, *Quality in Higher Education*, 3(2), 183–198.
70. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159–171.
71. Odluka o nužnim uvjetima za ocjenu nastave i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja, *Narodne novine*, 106/2006.
72. Peko, A., Mlinarević, V., i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgojne znanosti*, 10(1(15)), 195–208.
73. Polašek, O. (2008). *Znanstvena uspješnost znanstvenih novaka*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
74. Pravilnik o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja, *Narodne novine*, 84/05, 138/06, 42/07-Odluka USRH, 120/07, 71/10, 116/10, 38/1.
75. Prpić, K. (2004). *Sociološki portret mladih znanstvenika*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
76. Radeka, I. (ur.) (2016). *Kakvu budućnost sustava znanosti i visokog obrazovanja želimo?* Zagreb: Nezavisni sindikat znanosti i visokog obrazovanja.
77. Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in Higher Education*, 12(3), 275–286.
78. Ramsden, P., Moses, I. (1992). Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23(3), 273–295.

79. Razvoj i preobrazba Sveučilišta u Zagrebu: Razrada polaznih pretpostavki (2014). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 1.12.2016. s: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Strateski_dokumenti/RiP_SuZ_-_razrada_konacna.pdf.
80. Rektorski zbor Republike Hrvatske (2016). *Zapisnik 1. sjednice Rektorskog zbora u akademskoj 2016./2017.* Preuzeto 13.1.2017. s: <http://www.rektorski-zbor.hr/sjednice/>.
81. Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., Austin, A. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation, New Pathways (Faculty Careers and Employment for the 21st Century, Inquiry)*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
82. Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
83. Rončević, N., Turk, M., i Vignjević, B. (2016). Research development competencies: junior academics' perspective. *ICERI2016 Proceedings*, 8847–8857.
84. Ruscio, K. P. (1987). Many Sectors, Many Professions. U: Clark, B. R. (ur.). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, (str. 331–368), Berkely and Los Angeles: University California Press.
85. Shanghai Academic Ranking of the World Universities – ARWU (2015). Preuzeto 12.12.2016. s: <http://www.shanghairanking.com/Academic-Ranking-of-World-Universities-2015-Press-Release.html>.
86. Shin, J. C. i Cummings, W. K. (2014). Teaching and Research Across Higher Education Systems: Typology and Implications Education Systems: U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur.). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education* (str. 381–394). Netherlands: Springer.
87. Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., i Teichler, U. (2014). *Teaching and research in contemporary higher education*. Netherlands: Springer.
88. Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. London: Routledge.
89. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 28.11.2016. s: <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/10/Strategija-OZT.pdf>
90. Strategija razvitka Sveučilišta Sjever za razdoblje 2015–2020 (2015). Koprivnica/Varaždin: Sveučilište sjever. Preuzeto 1.12.2016. s: <https://www.unin.hr/wp-content/uploads/Strategija-razvitka-Sveu%C4%8Dili%C5%A1ta-Sjever.pdf>.
91. Strategija razvitka znanosti Sveučilišta u Zadru. Plan aktivnosti 2009–2014 (2009). Zadar: Sveučilište u Zadru. Preuzeto 1.12.2016. s: http://www.unizd.hr/Portals/0/pdf/Stategija_razvitka_znanosti_2009_2014.pdf.
92. Strategija razvoja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli 2016–2020 (2016). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile. Preuzeto 1.12.2016. s: http://www.unipu.hr/uploads/media/Strategija_razvoja_Sveucilista_ID_2016-2020.pdf.

93. Strategija razvoja Sveučilišta u Dubrovniku 2016–2025 (2015). Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku. Preuzeto 1.12.2016. s: http://www.unidu.hr/datoteke/17izb/STRATEGIJA_RAZVOJA_SVEUCILISTA_U_DUBROVNIKU_2016-2025.pdf.
94. Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014-2020 (2014). Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Preuzeto 20.11.2016. s: http://www.biotech.uniri.hr/files/Dokumenti/Strategija_UNIRI_2014_2020_HR.pdf.
95. Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011.-2020. (2011). Osijek: Sveučilište u Osijeku. Preuzeto 2.11.2016. s: https://www.unios.hr/wp-content/uploads/2015/07/SJJS_Strategija_Sveucilista_HR.pdf.
96. Taylor, M. C. (2010). *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York: Alfred A. Knopf.
97. Teichler, U. (2010). Teaching and research in Germany: Narrowing the gaps between institutional types and staff categories?. U: RIHE (ur.), *The changing academic profession in international and quantitative perspectives: A focus on teaching i research activities: Report of the international conference on the changing academic profession project 2010*, 41–60, Hiroshima University.
98. Teichler, U. (2014). Teaching and research in Germany: The notions of university professors. U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur). *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*, (str. 61–87). Netherlands: Springer.
99. Teichler, U., Arimoto, A., i Cummings, W. K. (ur.) (2013). *The Changing Academic Profession*. Netherlands: Springer
100. Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., i Prosser, M. (2000). Scholarship of Teaching: A model. *Higher Education Research i Development*, 19:2, 155–168.
101. Turk, M. (2009). Utjecaj aktivnog učenja u visokoškolskoj nastavi na razvoj stvaralaštva budućih nastavnika. U: Bognar, L., Whitehead, J., Bognar, B., Perić-Kraljik, M., Munk, K. (ur.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*, (str. 107–115), Zagreb: Profil International.
102. Turk, M. (2015). *Kompetencijski profil akademske profesije*. Doktorska disertacija. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
103. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157, 145–164.
104. Turk, M. i Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
105. Turk, M. i Ledić, J. (2016b). Between teaching and research: challenges of the academic profession in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95.
106. Turk, M. i Ledić, J. (2016c). How do the Academics in Croatia Value Teaching Competencies. *International Conference Improving University Teaching and Learning*. (06.04.2016., Brdo pri Kranju, Slovenija).
107. Turk, M., Rončević, N., i Ledić, J. (2016). Research Management Competencies: Croatian Academics' Perspective. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 16, 167–178.

108. Vignjević, B., Turk, M., Ledić, J. (2016). *Izazovi izvrsnosti u visokom obrazovanju: iskustva mladih istraživača*. Presentacija na 3. Danima obrazovnih znanosti – Obrazovne promjene: izazovi i očekivanja, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
109. Vizek Vidović, V. (2009). *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
110. Vizek Vidović, V., Vuković, M. B., Matić, J. (2014). *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
111. Yerevan Communique (2015). Preuzeto 5.12.2016. na: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>.
112. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, *Narodne novine*, 123/03, 198/03 (Uredba), 105/04, 174/04, 2/07 OUSRH, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14 OUSRH.

METODOLOŠKI OKVIR U ISTRAŽIVANJU PROFESIONALNE SOCIJALIZACIJE MLADIH ZNANSTVENIKA U HRVATSKOJ

Marko Turk, Marija Brajdić Vuković, Nena Rončević

Imajući u vidu prethodno teorijsko poglavlje razvidno je da promjene koje se događaju na globalnom prostoru visokog obrazovanja nisu zaobišle ni aktivne dionike sustava visokog obrazovanja, pripadnike akademske profesije. Svakodnevni izazovi i (nova) očekivanja zahtijevaju promišljanje o potrebi (re)definiranja postojećih i uvođenja novih kompetencija akademskih djelatnika potrebnih za obavljanje svakodnevnih profesionalnih aktivnosti. Pritom je osobito važno voditi računa i o načinima njihova stjecanja tijekom procesa profesionalne socijalizacije, posebno akademskih djelatnika na početcima akademskog profesionalnog puta. U tom je kontekstu posebno važno istaknuti rezultate istraživanja (Fumasoli i Gostelac, 2013; Höhle i Teichler, 2013) koja upućuju na to da profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju u prosjeku traje između 10 i 13 godina, što je u odnosu na druge profesije znatno dulje razdoblje. Ujedno, prema rezultatima navedenih istraživanja, u tom se razdoblju stječu neki od temeljnih preduvjeta za uspješan nastavak akademskog profesionalnog puta. Iako istraživanja upućuju na spektar različitih (novih) djelatnosti akademske profesije (Altbach, 2002; Kelly i Murphy, 2007; Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009; Turk, 2016), posebno su značajne rasprave o povezanosti onih temeljnih – nastave i istraživanja – a posljedično tome i njima pripadajućim kompetencijama (Ramsden i Moses, 1992; Neumann, 1992; Braxton, 1993; Diamond i Adam, 1997; Bess, 1998; Colbeck, 1998, 2002; Rice, Sorcinelli i Austin, 2000; Kuh i Hu, 2001; Ball, 2003; Skelton, 2005; Brew 2006; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007; Turk i Ledić, 2016b).

U tom je kontekstu u okviru prvog istraživanja projekta APROFRAME planirano i provedeno kvantitativno istraživanje koje je imalo za cilj odgovoriti na istraživačko pitanje – *Koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima/sveučilišnim nastavnicima na početku njihove znanstveno-nastavne karijere* te posljedično predložiti kompetencijski profil akademske profesije. Istraživanje je provedeno sredinom 2014. godine na uzorku od 1130 akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika u svim znanstveno nastavnim i suradničkim zvanjima sa sedam javnih sveučilišta u Hrvatskoj, a obuhvatilo je ispitivanje percepcije akademskih djelatnika o važnosti pojedinih kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, kao i (samo)procjenu vlastite ovladanosti

(ponuđenim) kompetencijama akademske profesije. Kao istraživački postupak u ovom je istraživanju korišteno mrežno anketiranje, dok je kao istraživački instrument korišten anketni upitnik. Na temelju dobivenih rezultata predložen je kompetencijski profil akademske profesije koji je sačinjavalo šest tematsko strukturiranih, nehijerarhijskih skupina kompetencija akademske profesije – nastavničke kompetencije, kompetencije znanstvenog menadžmenta, kompetencije doprinosa društvu i zajednici, savjetodavno-inovacijske kompetencije, znanstveno-razvojne kompetencije i opće (akademske) kompetencije (Turk i Ledić, 2016a). Rezultati provedenog istraživanja dijelom su očekivani, neki u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, a neki iznenađujući, izazovni te svakako zahtijevaju daljnje promišljanje i nova istraživanja (Turk i Ledić, 2016a; Turk, Rončević i Ledić, 2016). Jedan od glavnih nalaza istraživanja upućuje na to da akademski djelatnici u suradničkim zvanjima (znanstveni novaci, asistenti, znanstveni novaci-viši asistenti, viši asistenti i poslijedoktorandi) većinu predloženih kompetencija akademske profesije smatraju manje važnima u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima (docente, izvanredne profesore, redovite profesore i redovite profesore u trajnim zvanjima), dok istovremeno razinu vlastite ovladanosti procjenjuju većom u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima. Ovakav nalaz, uz dodatno produbljanje teme profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju, pokušat će se objasniti kroz kvalitativno istraživanje, provedeno u okviru drugog dijela projekta APROFRAME.

Prethodno predstavljeni rezultati u okviru projekta APROFRAME te rezultati (drugih) nacionalnih i međunarodnih istraživanja o (kompetencijama) akademskoj profesiji (Golub, 2001; Adamović i Mežnarić, 2003; Prpić, 2005; Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012, 2013; Fumasoli i Gostelac, 2013; Höhle i Teichler, 2013; Turk i Ledić, 2016a) posebno apostrofiraju položaj i ulogu mladih znanstvenika u procesima profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju.¹ U tom se kontekstu fokus drugog – kvalitativnog istraživanja u projektu APROFRAME usmjerio na analizu procesa stjecanja kompetencija mladih znanstvenika. Posebna pažnja pritom je posvećena segmentu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika² te rada u sustavu znanosti i visokoga obrazovanja u RH. U istraživanju profesionalne

1 Većina spomenutih istraživanja uglavnom upućuje na čestu i gotovo nužnu praksu akademske mobilnosti mladih znanstvenika (Fumasoli i Gostelac, 2013), koja, iako donosi brojne dobrobiti, za sobom povlači i svakodnevne privatne i egzistencijalne izazove s kojima se mladi znanstvenici susreću te manju vjerojatnost za nalaženje i zadržavanje (sigurnog) radnog mjesta u akademskoj zajednici, za koje je pritom proces učenja i sazrijevanja znatno dulji nego u drugim profesijama (Höhle i Teichler, 2013). Osim toga, znatno češće nego rjeđe, proces je profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju neregularan, fluidan, institucionalno i osobno neorganizirano vođen, sa slabo reguliranim ciljevima i ključnim točkama, što katkad rezultira spoticanjem na profesionalnom putu (mladih) akademskih djelatnika (Turk i Ledić, 2016a).

2 Za potrebe kvalitativnog dijela istraživanja u okviru projekta APROFRAME umjesto pojma „akademski djelatnici u suradničkim zvanjima”, upotrebljavamo pojam „mladi znanstvenici” iz dva razloga. Prvi je razlog taj što se navedeni pojam upotrebljava u većini nacionalne literature koja se bavila tematikom isključivo mladih znanstvenika, dok se u međunarodnoj literaturi najčešće susreću termini – eng. *early career researcher*, *junior researcher* ili *junior academics* (Golub, 2001; Adamović i Mežnarić, 2003; Prpić, 2005; Polašek, 2008; Brajdić Vuković, 2012, 2013; Fumasoli i Gostelac, 2013; Höhle i Teichler, 2013; Turk i Ledić, 2016a). Drugi je razlog taj što su u kvalitativnom istraživanju skupini akademskih djelatnika u suradničkim zvanjima pridodani i docenti koji, u skladu s nacionalnom akademskom klasifikacijom, ne ulaze u skupinu suradničkih zvanja. Na taj se način postigla uskladenost kvantitativnog i kvalitativnog

socijalizacije polazi se iz aspekta triju razina. Prva je (a) makro ili disciplinarna, odnosno opća istraživačka razina koja obuhvaća opću znanstveničku i disciplinarnu socijalizaciju, a po naravi je (trans)nacionalna, nadilazi hrvatski znanstveni (i društveni) sustav u kojem je smještena, ali uključuje i međunarodno referentne zajednice i standarde, povezana je s disciplinarnom socijalizacijom, odnosno razvojem kognitivnih kompetencija tijekom profesionalne socijalizacije. Druga je (b) mezo ili razina institucijske ravni koja uključuje ustanove rada i obrazovanja, njihove organizacijske jedinice, ali i istraživačke projekte kao temeljne funkcionalne oblike znanstveno-istraživačkog rada. Ovdje se događa ispreplitanje disciplinarnih i organizacijskih kultura i, dakako, važan je odnos s mentorom, kao i cijelom istraživačkom grupom (ako je primjenjivo) te su na ovoj razini najvažniji akteri ili „važni drugi” od kojih se uči. Treća je (c) mikro ili osobna razina koja predstavlja osobnu razinu pojedinca i uključuje vlastite stavove i vrijednosti, iskustva u pristupanju profesiji do socioekonomskog porijekla, rodnih, obiteljskih i ostalih osobnih pitanja koja su povezana s mogućnošću razvoja u okviru profesije. Ovdje je zanimljivo promatrati kako rod, obitelj i porijeklo utječu na razvoj, ali i konačne ishode te na viđenje ili interpretaciju kulture u kojoj se profesionalna socijalizacija odvija.

Na temelju navedenog okvira, znanstveno-spoznajni **cilj** drugog istraživanja u okviru projekta APROFRAME jest opisati i objasniti proces profesionalne socijalizacije u sustav visokoga obrazovanja i znanosti u Republici Hrvatskoj. U drugom dijelu projekta APROFRAME, kojemu je namjera istražiti procese razvoja kompetencija i značenja koja mladi znanstvenici³ pridaju pojedinim događajima, ljudima i društvenom/ institucionalnom kontekstu tijekom tog razvoja, polazilo se iz fenomenologije i narativne analize kao dvaju najprikladnijih polazišta. Iako sva polazišta u kvalitativnim istraživanjima imaju zajednički cilj razumjeti značenja koja ljudi pridaju fenomenima te nam radi metoda koje se upotrebljavaju u svim dobro provedenim kvalitativnim istraživanjima omogućuju živ, podroban i pun opis fenomena i upotrebu prirodnog jezika fenomena koji istražujemo (Eisner, 1991; Miles and Huberman, 1994; Polkinghorne, 1995), važno je da očiste iz kojeg istraživač kreće bude u skladu s istraživačkim problemom. Istraživački problem projekta APROFRAME, kako se razumije u okviru kvalitativne metodologije, usredotočen je na *proces* stjecanja kompetencija, praktično svakodnevno iskustvo stjecanja i prakticiranja kompetencija u sustavu te na sam sadržaj/opis tih kompetencija u svojoj njihovoj raznolikosti.

S obzirom na složenost procesa profesionalne socijalizacije u okviru ovog rada prikazat će se rezultati istraživanja o stjecanju nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija potrebnih za rad u sustavu kao dominantnih aspekata akademske djelatnosti.

tivnog istraživanja, a rezultati obaju istraživanja prikazani su u ovoj monografiji. Detaljno obrazloženje odabira uzorka u kvalitativnom istraživanju nalazi se u dijelu ovoga poglavlja u kojem se opisuje navedeno kvalitativno istraživanje.

3 U skladu s međunarodnom klasifikacijom Frascati u kontekstu pojma „mladi znanstvenici” podrazumijevaju se prve dvije razine – istraživač početnik (*First Stage Researcher*) – koja podrazumijeva sve istraživače/znanstvenike do doktorata te priznati istraživač (*Recognised Researcher, R2*) – koja uključuje istraživače/znanstvenika s doktoratom koji još nisu u potpunosti nezavisni.

Postavljena su dva **temeljna istraživačka pitanja**:

1. Kako mladi znanstvenici procjenjuju važnost i ovladanost nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama te postoje li razlike s obzirom na nezavisne varijable spola, znanstvenog područja i ustrojbenog oblika sveučilišta?
2. Kakva su individualna iskustva mladih znanstvenika u procesu profesionalne socijalizacije povezana s radom u nastavi i istraživanjima?

Za potrebe odgovaranja na prvo temeljno istraživačko pitanje u ovom radu upotrijebljeni su rezultati kvantitativnog istraživanja, dok su se za odgovor na drugo temeljno istraživačko pitanje upotrebljavali podatci oba – kvantitativnog i kvalitativnog – istraživanja u okviru projekta APROFRAME.

Opis kvantitativnog istraživanja

Kvantitativnim istraživačkim pristupom odgovorilo se na prvo istraživačko pitanje. Iz cjelokupnog istraživačkog uzorka prvog istraživanja izdvojen je uzorak od 696 ispitanika – mladih znanstvenika, čiji su rezultati prikupljeni u okviru kvantitativnog istraživanja u sklopu projekta APROFRAME. Za potrebe ove knjige te kako bi se uskladio istraživački uzorak dvaju istraživanja s različitim istraživačkim pristupima – kvantitativnim i kvalitativnim – u uzorak mladih znanstvenika uključena su sva suradnička i jedna skupina znanstveno-nastavnih zvanja u sustavu javnih visokoškolskih institucija u RH. U tom su kontekstu u uzorak ušli ispitanici u sljedećim zvanjima: asistent, znanstveni novak – asistent, viši asistent, znanstveni novak – viši asistent, poslijedoktorand te docenti.

S obzirom na ranija istraživanja visokoga obrazovanja u međunarodnom i nacionalnom okruženju (Gilligan, 1982, 1993; Noddings, 1984, 2003; Kovač, Ledić i Rafajac, 2006; Čulum i Ledić, 2012; Rončević i Rafajac, 2012; Turk i Ledić, 2016a) u obradi podataka kvantitativnog istraživanja upotrijebljene su tri nezavisne varijable – znanstveno područje, ustrojbeni oblik sveučilišta i spol. Za potrebe obrade podataka dio nezavisnih varijabli bio je rekodiran. Kako su ispitanici kategorizirani u skladu sa znanstvenim područjem svojeg posljednjeg izbora u zvanje⁴, prilikom obrade podataka grupirani su analogno znanstvenom području u četiri kategorije: (I) prirodne znanosti, (II) tehničke i biotehničke znanosti, (III) biomedicina i zdravstvo te (IV) društvene i humanističke znanosti, umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti. Zbog malog broja ispitanika interdisciplinarna područja znanosti izostavljena su iz analize. Na temelju ustrojbenih oblika upravljanja sveučilištem izrađene su tri kategorije: integrirana sveučilišta (Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u

4 Upotrijebljena se kategorizacija temelji na Pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama iz 2009. godine, prema kojemu su znanstvena i umjetnička područja: prirodne znanosti, tehničke znanosti, biomedicina i zdravstvo, biotehničke znanosti, društvene znanosti, humanističke znanosti, umjetničko područje, interdisciplinarna područja znanosti, interdisciplinarna područja umjetnosti.

Puli), djelomično integrirana sveučilišta (Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Osijeku) i Sveučilište u Zagrebu kao zasebna kategorija neintegriranog sveučilišta.

Podaci u istraživanju prikupljeni su mrežnim anketiranjem.⁵ Istraživački instrument bio je višestruki anketni upitnik strukturiran od preambule i tri sadržajno-konstruktne cjeline.⁶ Prva cjelina sadržavala je demografske podatke definirane na temelju nezavisnih varijabli istraživanja: zvanja, područja, sveučilišta, spola i dobi.⁷ Drugu cjelinu čini ljestvica osobne procjene važnosti (1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito je važna kompetencija) pojedine kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere. Treću cjelinu čini ljestvica procjene vlastite ovladanosti (1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito sam ovladao/la pojedinom kompetencijom) pojedinom kompetencijom do trenutačnog stupnja akademske karijere.

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 24.0.). U obradi podataka primjenjivale su se: metode univarijatne statistike (postoci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti) i metode bivarijatne statistike. Pearsonov koeficijent korelacije primijenjen je da bi se izračunala povezanost između važnosti i ovladanosti po parovima nastavničkih kompetencija. U svrhu utvrđivanja razlika u važnosti i ovladanosti u pogledu temeljnih i razvojnih nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija, provedene su trosmjernje analize varijance $2 \times 3 \times 4$ da bi se provjerilo postoji li razlika s obzirom na spol (muški, ženski), ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem (poluintegrirana, integrirana i Sveučilište u Zagrebu kao neintegrirano) i znanstveno područje (prirodne znanosti, tehničke i biotehničke znanosti, biomedicina i zdravstvo, društvene i humanističke znanosti i umjetničko područje). Svi testovi provedeni su na razini rizika od 5%. Statistička značajna razlika vrednovana je s aspekta veličine efekta, gdje je od 0,01 do 0,05 mala veličina efekta, od 0,06 do 0,13 srednja veličina efekta, a od 0,14 velika veličina efekta (Cohen, 1988; Miles i Shevlin, 2001). Veličina efekta objektivna je i standardizirana mjera veličine promatranog utjecaja, a pomaže interpretirati dobivenu statističku značajnost, posebno u slučajevima kada je riječ o velikim uzorcima gdje se često i neznatna razlika pokaže statistički značajnom. Tamo gdje je razlika statistički značajna, ali je veličina efekta manja od 0,06, rezultati se neće interpretirati, odnosno u tekstu će biti naznačeno da postoji statistička značajna razlika s obzirom na nezavisnu varijablu, ali će veličina efekta biti prikazana samo u zagrada.

5 Razlozi odabira ovog pristupa proizlaze iz dosadašnjih dobrih osobnih iskustava i iskustava drugih istraživača o primjeni ovakve metode (Rončević, 2009, 2011; Ledić, Staničić i Turk, 2013), razmjerno niskih troškova provođenja, mogućnosti automatskog generiranja podataka te mogućnosti automatskog generiranja poruka e-pošte koje se šalju potencijalnim ispitanicima.

Za potrebe izrade anketnog upitnika korištene su tehnologije HTML, CSS, PHP i MySQL. Mrežno rješenje anketnog upitnika sastoji se od mrežnih stranica na kojima ispitanik odgovara na postavljena pitanja i „pozadine” koja komunicira s bazom podataka, uzima podatke o poglavljima koja je ispitanik ispunio te pohranjuje njegove odgovore.

6 Detaljan opis metodologije i rezultata prvoga istraživanja koji se odnosi na populaciju akademske profesije u Hrvatskoj vidjeti u: Turk i Ledić (2016a).

7 Iako je istraživački instrument sadržavao podatke o dobi ispitanika, navedena nezavisna varijabla nije upotrijebljena u procjenama razlika za potrebe prikaza rezultata istraživanja u ovoj knjizi, s obzirom na to da je obrada podataka provedena isključivo na uzorku mladih istraživača.

Opis kvalitativnog istraživanja

Kvalitativnim istraživanjem prikupljeni su podaci u svrhu pružanja odgovora na drugo istraživačko pitanje – Kakva su individualna iskustva mladih znanstvenika povezana s radom u nastavi i istraživanjima?

Kako bi se više doznalo o samom procesu te svemu što je na proces moglo utjecati, odlučeno je da se dijelu sudionika istraživanja pristupiti iz polazišta (profesionalne) biografske narativne analize. Narativan pristup istraživačkom problemu utemeljen je na narativnom spoznavanju koje obraća pozornost na jedinstvene i osobite karakteristike ljudskih aktivnosti koje se odvijaju u jedinstvenom društvenom okružju. Polkinghorne (1995) tako ističe da se narativnim zaključivanjem primjećuju različitosti i raznolikosti ljudskih ponašanja, obraća pozornost na vremenski kontekst i kompleksne interakcije elemenata koje čine svaku situaciju posebnom. U središtu se narativne analize nalaze nizovi događaja, kronološki iskazani riječima i načinom govora sudionika istraživanja, koji nam omogućuju da razumijemo procese povezane s fenomenom koji istražujemo i njihov razvoj. Narativna analiza pristupa problemu ideografski, što znači da je primarni cilj istražiti značenja individualnog iskustva iz očista te pojedine osobe, unutar naracije same. Radi se o emičkoj perspektivi u kojoj se koncepti i jezik upotrijebljeni u narativu stavljaju u prvi plan te se pojedino individualno iskustvo objašnjava jezikom i konceptima te osobe. Svrha je narativne analize da čitatelj shvati kako i zašto su se događaji odvijali na način na koji su se odvijali te zašto i kako su se sudionici ponašali na način na koji su se ponašali; konačna priča stvorena iz narativne analize apelira na čitatelja tako da mu pomogne suosjećati s proživljenim iskustvom protagonista kao proširenim ljudskim fenomenom (Alleyn, 2014). U svrhu prikupljanja podataka za narativnu analizu izrađen je protokol koji je fenomenu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika pristupao biografski te je obuhvaćao razdoblje (prema rekonstrukciji pojedinih sudionika) od srednje škole sve do današnjih dana. Pritom se u razgovoru sa sudionikom prolazilo kroz važnije događaje na putu profesionalne socijalizacije, ali se sudioniku nastojalo dopustiti da sam ispriča priču⁸ onako kako ju samostalno vidi, odnosno onoliko spontano koliko je to maksimalno moguće. Primijenjen je ovakav pristup kako bi se kasnije s pomoću Mishlerovog (1995) modela mogla provesti takozvana strategija povezivanja u okviru narativne analize koja će odgovoriti na pitanja kako događaji u narativnoj

8 Metodolozi kvalitativnih istraživanja koji dominantno odlaze iz engleskog govornog područja, koriste engleski izraz *storytelling* i *story* kada pišu o narativnom pristupu pritom misleći na pojedinačni iskaz-svjedočanstvo sudionika u istraživanju. Pri pokušaju prijevoda ovog u engleskom jeziku bogatog pojma, nailazimo na poteškoće budući da sve što nam je moguće iskoristiti ima određena ograničenja u hrvatskom kontekstu, jer sužava pojam u domenu pojedinačnog značenja. Pa tako „ispričati priču o čemu” u kontekstu hrvatskog jezika ima prizvuk koji se ne odnosi nužno na istinito iskustvo već i na mogućnost pridodavanja elemenata utemeljenih u mašti sudionika. Svjedočanstvo također ima određena ograničenja, budući da se ovaj pojam koristi u svjetovnom jeziku više kao iskaz osobe koja je svjedočila događaju, a ne nužno sudjelovala u njemu. U sakralnom pak jeziku se glagol svjedočiti više koristi kao duhovna aktivnost koja nema nužno utemeljenje u opisima stvarnih događaja već više u namjeri da se postupa u duhu s naukom vjere (npr. svjedočiti vjeru u svakodnevnom životu ponašanjem koje je u skladu s moralnim načelima vjere). Iz tog razloga, u nedostatku adekvatnijeg pojma, u narativnoj analizi koristimo pojmove priče i svjedočanstava pritom misleći na „vlastitu za sudionika istinitu ispričanu životnu priču” povezanu s fenomenom koji je centru interesa našeg istraživanja.

„priči” funkcioniraju kao cjelina, kakav je diskurs narativa te koja su obilježja tekstualnog načina na koji je priča ispričana, pri čemu govorimo o vokabularu, reprezentaciji važnih drugih osoba tijekom socijalizacije, zatim obilježja mjesta i objekata, gramatičkih osobitosti iznošenja priče te prikaza protoka vremena u okviru priče. Također, kako bi istraživač u analizi mogao povezati dijakronijske elemente na kronološki način, strategija povezivanja treba odgovoriti na pitanje koji su događaji bili uzročnikom, a koji posljedicom u stjecanju profesionalnih kompetencija.

U okviru kvalitativne metodologije istraživanja na projektu APROFRAME također se smatralo korisnim fenomenološki istražiti proces razvoja nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija. Fenomenologija se bavi proučavanjem načina na koji ljudi stvaraju značenja svog proživljenog iskustva, a uključuje upotrebu dubokih i opširnih opisa i detaljnu analizu proživljenog iskustva da bi istraživač mogao razumjeti na koji je način značenje oblikovano kroz utjelovljenu percepciju pojedinca.

Kroz blisko istraživanje osobnih iskustava fenomenolozi pokušavaju dohvatiti značenja i zajedničke karakteristike ili esenciju (srž) iskustva ili događaja (npr. Hycner, 1985 i dr.). Pritom je u istraživanju APROFRAME naglasak na iskustvu fenomena razvoja kompetencija u nastavi i znanstveno-istraživačkom radu. Stoga je protokol razvijen u svrhu prikupljanja podataka u okviru polustrukturiranog intervjua sa sudionicima istraživanja. Prilikom razvijanja protokola istraživanja, vodilo se računa o tome da bi se trebali prikupiti podatci koji bi omogućili dobivanje osnovne esencije (srži) iskustva razvoja nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija, a s pomoću dubokih opisa iskustava i značenja koja iskustvu pridaju sudionici istraživanja. Da bi se to ostvarilo u analizi je upotrijebljen paradigmatički način analize koji se oslanja na paradigmatičko spoznavanje, vještinu načina razmišljanja koju upotrebljavamo kako bismo organizirali iskustvo po redu i dosljedno, pazeći pritom na opće značajke i zajedničke kategorije i karakteristike. Prema Polkinghorneu (1995), paradigmatičko spoznavanje proizvodi kognitivne mreže koncepata koje ljudima omogućuju da konstruiraju iskustva kao slična ističući zajedničke elemente koji se stalno nanovo ponavljaju. U paradigmatičkom načinu analize nalazi su uređeni oko opisa tema koje su zajedničke u prikupljenim pričama: „istraživač traži obrasce, narativne teme, napetosti unutar ili preko individualnih iskustava te u društvenom kontekstu” (Alleyn, 2014: 49).

U svrhu prikupljanja podataka putem polustrukturiranih intervjua, potrebnih za navedene analize, izrađen je neslučajan uzorak tehnikom *maksimalne varijacije*. U pristupu određivanju okvira uzorka mladi znanstvenici operacionalno su definirani kao oni djelatnici sastavnica svih javnih sveučilišta i iz svih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su zaposleni u sustavu najmanje 5 godina, koji su u sustavu zaposleni prije svoje tridesete godine života te koji su doktorirali prije najviše pet godina. Za potrebe prvoga dijela istraživanja u okviru projekta APROFRAME izrađena je baza populacije akademskih djelatnika u svim znanstveno-nastavnim i suradničkim zvanjima na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Navedena baza iskorištena je i za potrebe drugog dijela istraživanja. Odlučeno je da će se u uzorku varirati između manjih i većih sveučilišta, disciplina i spola sudionika istraživanja. Pritom je određeno da će se provesti 10 narativnih i 30 fenomenoloških intervjua. Intervjue su provodili istraživači angažirani na projektu APROFRAME, koji su intervjue također i transkribirali točno onako vjerno kako su i

provedeni. Sudionicima istraživanja i cjelokupnom postupku pristupanja i provođenja polustrukturiranog intervjua, kao i kasnijoj analizi podatka, pristupilo se uz uvažavanje najviših etičkih standarda društvenih istraživanja. U tom smislu sudionicima je putem obrasca suglasnosti sa svrhom, opisom postupka te zahtjevima i pravilima istraživanja predloženo da će se sa svim podacima postupiti povjerljivo te da nitko osim znanstvenika neće biti upoznat s identitetom sudionika istraživanja, podjednako u fazi pristupa sudionicima i u kasnijem pohranjivanju podataka ili analizi. Sudionicima je također zajamčeno da će prilikom analize i prezentacije podataka istraživanja posebna pozornost biti posvećena otklanjanju mogućnosti otkrivanja identiteta sudionika.

U samoj analizi podataka istraživači su postupili timski, kao i u ostalim dijelovima rada na projektu. Kako bi to bilo moguće, analizi je, kao i u ostalim dijelovima metodološkog pristupa (izradi instrumentarija, uzorkovanju, transkribiranju), pristupljeno na „suradnički” način, što je ujedno povećalo valjanost i vjerodostojnost našeg kvalitativnog istraživanja (Hill et al., 1997). Takozvani *suradnički pristup* kvalitativnom istraživanju podrazumijeva postupak u kojemu članovi tima primjenjuju metode koje omogućuju dolazak do sporazuma primjenom otvorenog dijaloga. Najveća je vrijednost ovog procesa suradnički rad znanstvenika u timu na zajedničkom razumijevanju fenomena koji se istražuje i volja da se kroz kompromis i otvorenost za drukčije mišljenje omoguću da se sva mišljenja jednako poštuju. To se čini iz uvjerenja da više perspektiva omogućuje veću vjerojatnost istinitosti te umanjuje utjecaj istraživačkih predrasuda (Marshall i Rossman, 1989). Tako je, primjerice, samoj analizi podataka prikupljenih fenomenološkim intervjuiranjem, nakon inicijalnog kodiranja koje su proveli istraživači zasebno svatko za sebe za dio transkripata iz intervjua u programu za kvalitativnu analizu podataka MaxQDA, u izradi zajedničkih dimenzija i širih tema na temelju inicijalnih kodova pristupljeno je otvorenim dijalogom i zajedničkim dogovorima na opsežnim sastancima. Potom je obavljen dodatan dio kodiranja i razmještanja u dimenzije i šire teme u MaxQDA, nakon čega je svakom istraživaču dodijeljeno više širih tema, dimenzija i podkodova koje je trebao urediti i uskladiti. Ovaj posao, koji je bio dosta zahtjevan, i u pogledu uloženog truda i u pogledu vremena, dovršen je spajanjem pojedinačnih širih tema, njihovih dimenzija i podkodova u zajedničku bazu. Na taj su način su podaci zajednički pripremljeni za daljnje pojedinačne istraživačke analize i strategije.

Za ovu knjigu koja je tematski orijentirana nastavi i istraživačkom radu kao ključnim kompetencijama mladih znanstvenika, provedene su dodatne tematske analize (povezane s nastavom i istraživačkim radom) na suradnički pripremljenim podacima. U poglavlju u kojem se primjenjuje mješoviti metodološki pristup, analiza podataka temelji se na Lamnekovim (2005) fazama analitičkog procesa kodiranja – inicijalno, otvoreno, aksijalno i selektivno kodiranje – te posebnim koracima svake od navedenih faza. Drugo poglavlje donosi i narativnu analizu te su u svrhu razrade nastavnčkih i istraživačkih profila s pomoću Mishler-Labovljevog modela izrađeni narativi o iskustvima povezanim s ovim kompetencijama. Detaljnije informacije o pojedinim analizama dostupne su u poglavljima ove knjige.

Literatura

1. Adamović, M., Mežnarić, S. (2003). Potencijalni i stvarni „odljev” znanstvenog podmlatka iz Hrvatske: empirijsko istraživanje. *Revija za sociologiju*, 34(3-4), 143–160.
2. Alleyne, B. (2014). *Narrative Networks: Storied Approaches in a Digital Age*. Sage Publications.
3. Altbach, P. G. (2002). Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. IN: Altbach, P. G. (Ed), *The Decline of the GurIn: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, New York: Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, 1–22.
4. Altbach, P. G., Reisberg, L., Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
5. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic?. *The Review of Higher Education*, 22, 1, 1–15.
6. Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
7. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
8. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
9. Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. *Journal of Higher Education*, 64, 657–675.
10. Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan.
11. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
12. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69(6), 647–671.
13. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*, 114, 43–52.
14. Čulum, B., Ledić, J. (2012). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
15. Diamond, R. M., Adam, B. E. (1997). *Changing priorities at research universities: 1991–1996*. Syracuse, NY: Syracuse University Center for Instructional Development.
16. Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Prentice Hall.
17. Fumasoli, T., Goastellec, G. (2013). Global models, disciplinary and local patterns in academic recruitment processes. U: Kehm, B., Goastellec, G., Fumasoli, T. (Ur.). (2013). *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*. Neobjavljeni znanstveni rad u tisku.

18. Gilligan, C. (1982/1993). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
19. Golub, B. (2001). O(p)stanak ili bijeg mladih iz znanosti. *Revija za sociologiju*, 32(1-2), 1–16.
20. Hill, C. E., Thompson, B. J., & Williams, E. N. (1997). A guide to conducting consensual qualitative research. *The counseling psychologist*, 25(4), 517–572.
21. Höhle, E. A., Teichler, U. (2013). The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys. U: Kehm, B., Teichler, U. (Ur.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, 23-38, London: Springer
22. Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human studies*, 8(3), 279-303.
23. Kelly, K., Murphy, M. (2007). Academic Change in Higher Education in Europe. Proceedings of the Annual Conference ASEE (American Society for Engineering Education).
24. Kogan M., Teichler U. (Ur.) (2007.) *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel
25. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2006). *Understanding University Organizational Culture: The Croatian Example*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
26. Kuh, D. G., Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72(1), 1–28.
27. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
28. Locke, W., Teichler, U. (ur.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
29. Marshall, C., Rossman, G. B. (1989). *Design qualitative research*. California: Sage.
30. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
31. Miles, J., Shevlin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
32. Mishler, E. G. (1995). Models of narrative analysis: a typology. *Journal of Narrative & Life History* 5, 87–123.
33. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159–171.
34. Noddings, N. (1984/2003). *Caring – a feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley i Los Angeles, CA: University of California Press.
35. Polašek, O. (2008). *Znanstvena uspješnost znanstvenih novaka*. Doktorska disertacija. Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
36. Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5–23.
37. Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, *Narodne novine*, 118/09.

38. Prpić K. (Ur.) (2005). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
39. Ramsden, P., Moses, I. (1992). Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23, 3, 273–295.
40. Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., Austin, A. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation, New Pathways (Faculty Careers and Employment for the 21st Century, Inquiry)*. Washington, D. C.: American Association for Higher Education.
41. Rončević, N. (2009). *Stavovi visokoškolskih nastavnika spram promjena u akademskoj profesiji*. Neobjavljena magistarska radnja. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
42. Rončević, N. (2011). *Sveučilište i obrazovanje za održivi razvoj: analiza pretpostavki uspješne implementacije u temeljne akademske djelatnosti*. Neobjavljena doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
43. Rončević N., Rafajac B. (2012). *Održivi razvoj – izazov za sveučilište?*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
44. Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. London: Routledge.
45. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157, 145–164.
46. Turk, M., Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
47. Turk, M., Ledić, J. (2016b). Between teaching and research: challenges of the academic profession in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95.
48. Turk M., Rončević N, Ledić L. (2016) Research Management Competencies: Croatian Academics' Perspective The *European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* EpSBS XVI (str. 167–178).

NASTAVNIČKE I ZNANSTVENO- ISTRAŽIVAČKE KOMPETENCIJE MLADIH ZNANSTVENIKA U HRVATSKOJ

Bojana Ćulum, Ivana Miočić, Nena Rončević

Uvod

Iako su (recentne) promjene u akademskoj profesiji rezultirale pojavom različitih (novih) poslova (Musselin, 2007), nastavna i znanstveno-istraživačka djelatnost oduvijek su bile u srži akademske profesije i tradicionalno se promatraju kao temeljne akademske djelatnosti (Colbeck, 1998). Ne čudi stoga što su upravo ove dvije djelatnosti, zasebno ili u kontekstu njihove povezanosti, središte brojnih istraživačkih studija koje su znatno doprinijele našem znanju o prirodi ovih akademskih djelatnosti i njihovoj međuovisnosti (Neumann, 1992; Ramsden i Moses, 1992; Colbeck, 1998, 2002; Brew, 2006, 2012; Arimoto, 2014), o opterećenju sveučilišnih nastavnika u nastavnom i istraživačkom radu (McInnis, 2000; Greenbank, 2006; Kogan i Teichler, 2007; Locke i Teichler, 2007) te znanjima i vještinama koje čine izvrsnog nastavnika, odnosno istraživača (Bess, 1998; Ball, 2003; Skelton, 2005). Na važnost nastavne i znanstveno-istraživačke djelatnosti odražava se i niz novijih obrazovnih i znanstvenih politika i dokumenata¹ koji predstavljaju značajan doprinos raspravi o nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama u visokom obrazovanju te mogućnostima, izazovima i perspektivama njihova razvoja i usavršavanja.

Tako primjerice u svom nedavnom izvještaju *Supporting Early Career Researchers in Higher Education in Europe: The Role of Employers and Trade Unions* (2015), UCEA (Universities and

¹ Primjerice, Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (EU COM, 2004), Shared Dublin Descriptors (2004), Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (EC, 2004), Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices (OECD, 2012), Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (EC, 2013), The Researcher Development Framework (Vitae, 2009), Skills and competencies needed in the research field objectives 2020 (2010), Towards Knowledge Societies (UNESCO, 2005).

Colleges Employers Association)² ističe važnost (profesionalnog) razvoja relevantnih kompetencija u prvim fazama akademske karijere kako bi se mlade znanstvenike pripremio za uspješan nastavni i istraživački rad. U spomenutom se izvještaju navodi da je europski obrazovni i znanstveno-istraživački prostor³ ovisan o uspješnosti nove generacije (mladih) znanstvenika zbog čega je podrška njihovu profesionalnom razvoju za kvalitetan nastavni, a posebice istraživački rad, od osobito velikog značaja.

Istraživanja, međutim, upućuju na to da se mladi znanstvenici susreću s nizom izazova i poteškoća u svom radnom okruženju od koji se neki očituju kroz izostanak (institucionalne, mentorske i kolegijalne) podrške, osjećaj izoliranosti, anksioznosti te straha zbog neizvjesnosti zadržavanja radnog mjesta, preopterećenosti nastavnim i administrativnim poslovima te neiskustvom i manjkom kompetencija u nastavnom i istraživačkom radu (Adams i Rytmeister, 2000; Adcroft i Taylor, 2010; Hakala, 2009; Petersen, 2011; Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011; Remmik i sur., 2011; Brajdić Vuković, 2013; McLeod i Badenhorst, 2014; Misiaszek, 2015). Iako se u posljednje vrijeme zamjećuje pojačan istraživački interes za različite aspekte rada i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika, pojedini autori (Boeren i sur., 2015) ističu da je upravo aspekt podrške mladim znanstvenicima u procesima razvoja (relevantnih) kompetencija nedovoljno istražen fenomen.

U hrvatskom se istraživačkom prostoru pronalazi niz autora koji se bave (različitim) aspektima visokoga obrazovanja i akademske profesije⁴, ali tek se istraživanje nedavno provedeno u okviru znanstveno-istraživačkog projekta *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti (APROFRAME)* intenzivnije bavi pitanjem kompetencija za uspješan razvoj znanstveno-nastavne karijere te profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika u kontekstu njihova osposobljavanja za nastavni i znanstveno-istraživački rad.⁵ Mladi su se znanstvenici u Hrvatskoj, kako upućuju (prvi) rezultati spomenutog istraživanja (Turk i Ledić, 2016), pokazali kao specifična i istraživački intrigantna skupina. Naime, većinu kompetencija procjenjuju manje važnima u odnosu na ispitanike u višim znanstveno-nastavnim zvanjima, dok istodobno (značajno) višom procjenjuju osobnu ovladanost kompetencijama u odnosu na istu skupinu iskusnijih ispitanika.

2 Universities and Colleges Employers Association (<http://www.ucea.ac.uk/en/about/index.cfm>).

3 European Higher Education Area (EHEA) i European Research Area (ERA).

4 Primjerice, tema društvenog položaja asistenata (Cifrić, Magdalenić i Štambuk, 1984), zadovoljstva poslom i raspodjele vremena sveučilišnih nastavnika (Kesić i Previšić, 1996), profesionalnog i društvenog položaja mladih istraživača (Prpić, 2000), visokoškolske nastave (Kovač, 2001; Kovač, Ledić i Rafajac, 1999; Ledić, 1992; 1993a; 1993b; 1994), znanstvene produktivnosti (Prpić, 1996), socijalnog profila znanstvenika (Golub 2008; Golub i Šuljak, 2005) i dr.

5 Postupku izrade nastavnčkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija karakterističnih za akademsku profesiju, u projektu se pristupilo iz interdisciplinarne perspektive na temelju teorijskih i empirijskih pedagoških, psiholoških, didaktičko-metodičkih i dokimoloških spoznaja o kompetencijama te literature koja tematizira područja akademske profesije, akademskih djelatnika, (visokoškolske) nastave i istraživanja, ali i kontekstualno – uvažavajući pritom očekivanja i preporuke (domaće i međunarodne) obrazovne politike usmjerene na profesionalni razvoj sveučilišnih nastavnika (Turk i Ledić, 2016).

Upravo je ovaj nalaz usmjerio daljnju istraživačku pozornost pa se ovaj rad bavi odnosom mladih znanstvenika u Hrvatskoj prema nastavnoj i znanstveno-istraživačkoj djelatnosti. Analiziraju se njihove procjene važnosti i (osobne) ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama te njihova iskustva i izazovi u procesima stjecanja, odnosno razvoja spomenutih kompetencija. U svrhu doprinosa akademskoj raspravi i boljeg razumijevanja određenih aspekata osposobljavanja mladih znanstvenika za nastavnu i znanstveno-istraživačku djelatnost, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja na koja se u ovom radu nastoji odgovoriti:

- Kako mladi znanstvenici procjenjuju važnost i ovladanost nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama te postoji li povezanost između njihovih procjena važnosti i ovladanosti?
- Postoje li i kakve su razlike u procjeni važnosti i ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama s obzirom na nezavisne varijable spola, znanstvenog područja i ustrojbenog oblika sveučilišta?
- Kakva su individualna iskustva sudionika istraživanja povezana sa stjecanjem i (profesionalnim) razvojem nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija?
- S kojim se izazovima mladi znanstvenici suočavaju u procesu stjecanja i (profesionalnog) razvoja kompetencija potrebnih za nastavni odnosno znanstveno-istraživački rad?

Istraživanje se oslanja na kombinirani istraživački pristup kako bi se stekla šira perspektiva i dublji uvid u odabrani problem istraživanja.

Metodološki okvir istraživanja – kombinirani istraživački pristup u analizi nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija mladih znanstvenika

Kombinirani istraživački pristup najčešće se definira kao vrsta istraživanja gdje se u jedinstvenoj istraživačkoj studiji kombiniraju kvantitativni i kvalitativni istraživački pristupi, tehnike, metode, koncepti i (akademski) jezik (Sieber, 1973; Knapp, 1979; Trend, 1979; Madey, 1982; Greene i McClintock, 1985; Maxwell, Bashook i Sandlow, 1986; Mark i Shotland, 1987; Mathison, 1988; Creswell, 1999; Johnson i Onwuegbuzie, 2004). U literaturi se prepoznaje kao „treći istraživački val” odnosno „treći istraživački pokret” (de Waal, 2001) kojim se nadilazi tradicionalni istraživački sukob kvantitativne i kvalitativne paradigme s obzirom na to da (kombinirana) logika istraživanja uključuje indukciju (radi otkrivanja obrazaca) i dedukciju (radi testiranja teorija i hipoteza) i, u tom smislu, oslanjanje istraživača na najbolje od obaju pristupa u analizi, odnosno interpretaciji dobivenih rezultata istraživanja.

Kombinirani istraživački pristup omogućuje primjenu različitih istraživačkih strategija u istraživanju istog fenomena te, kada je proveden metodološki rigorozno, postizanje onoga što Johnson i Turner (2003) zovu fundamentalnim principom kombiniranih istraživanja. Sukladno ovom principu, istraživači trebaju prikupljati višestruke podatke primjenom različitih strategija,

pristupa i metoda karakterističnih za oba metodološka repertoara – kvantitativni i kvalitativni – ali tako da upotrijebljena kombinacija doprinese komplementarnoj prednosti svakog pojedinačnog pristupa u nastojanju što cjelovitije analize istraživanog fenomena (Johnson i Turner, 2003). U tom se kontekstu kombinirani istraživački pristup vidi i kao legitimizacija upotrebe različitih pristupa i metoda u pokušajima nudenja što kvalitetnijih i cjelovitijih odgovara na postavljena istraživačka pitanja (Johnson i Onwuegbuzie, 2004).

U nastojanju davanja što cjelovitijeg odgovara na istraživačka pitanja koja su oblikovala ovaj rad, upotrijebljen je eksplanatorni kombinirani istraživački nacrt. Istaknuta je značajka ovog modela sekvencijalna provedba istraživanja primjenom različitih istraživačkih pristupa, odnosno metoda i postupaka za procjenu istog fenomena istraživanja zbog čega se u literaturi ovaj pristup zove još i dvofazni ili sekvencijalni (Greene, Caracelli i Graham, 1989). Za prvu je fazu ovog pristupa karakterističan kvantitativni pristup, dok se u drugoj fazi primjenjuje kvalitativni istraživački pristup čiji podaci imaju svrhu dodatno pojasniti podatke dobivene u prvoj (kvantitativnoj) fazi istraživanja (Creswell, 1999; Creswell i sur., 2003). Kvalitativni dio istraživanja osmišljen je tako da proizlazi iz ili se povezuje s rezultatima prvog, kvantitativnog istraživanja (Creswell i Plano Clark, 2006). Ovakav je (istraživački) pristup uobičajen i koristan kada su istraživačima potrebni kvalitativni podaci kako bi se dobili dublji uvidi i dodatno objasnili (uglavnom) statistički značajni rezultati i neubičajeni, odnosno neočekivani rezultati kvantitativnog dijela istraživanja (Morse, 1991).

Creswell i Plano Clark (2006) razlikuju dva modela eksplanatornog (sekvencijalnog) istraživačkog nacrta – model sukcesivnog/dodatnog objašnjavanja (eng. *the follow-up explanations model*) i model selekcije ispitanika/sudionika (eng. *participants selection model*). Iako je u oba modela inicijalna faza istraživanja ona kvantitativna, razlikuju se u načinima povezivanja, ali i prioritiziranja dviju faza, odnosno naglascima na kvantitativnu ili kvalitativnu studiju.

Model sukcesivnog/dodatnog objašnjavanja primjenjuje se kada su istraživačima potrebni kvalitativni podaci kako bi (bolje) interpretirali, odnosno proširili posebno zanimljive ili teže objašnjive rezultate dobivene kvantitativnim istraživanjem (Creswell i sur., 2003). Nakon dobivenog uvida u rezultate prvog dijela istraživanja, potrebno je identificirati specifične kvantitativne istraživačke nalaze koji zahtijevaju dodatna objašnjenja, primjerice, statistički značajne razlike između skupina ispitanika, visoke procjene određenih skupina ili pojedinaca koje su ekstremne i odudaraju od uzorka ili pak neke neočekivane rezultate. Tada se pristupa drugoj, kvalitativnoj fazi istraživanja, u kojoj je potrebno odabrati sudionike istraživanja za koje se procjenjuje da su uzorak bogat informacijama koji može najbolje pomoći u kontekstu daljnjih uvida i obrazloženja dobivenih rezultata (Creswell i Plano Clark, 2006). Upravo je zato u ovom modelu primarni naglasak na kvantitativnom dijelu istraživanja.

Drugi model – model selekcije ispitanika/sudionika primjenjuje se kada je u istraživanju primarni fokus na kvalitativno istraživanje, ali su kvantitativni podaci potrebni kako bi omogućili identifikaciju i svrhovitu selekciju ciljane (odabrane) skupine relevantne za daljnje dubinsko istraživanje fenomena koji se istražuje (Creswell i Plano Clark, 2006). Upravo je zato u ovom modelu veći naglasak na drugoj, kvalitativnoj fazi istraživanja.

















U ovom je radu primijenjen kombinirani istraživački pristup koji se temelji na eksplanatornom istraživačkom dizajnu, uz sukcesivni/dodatni model objašnjavanja. Nalaz prvog (kvantitativnog) dijela istraživanja u okviru projekta APROFRAME, a to je da mladi znanstvenici iskazuju značajno niže procjene važnosti nastavnih i znanstveno-istraživačkih kompetencija, ali istodobno i značajno više procjene (samo)ovladanosti istim kompetencijama u odnosu na ispitanike u višim znanstveno-nastavnim zvanjima, identificiran je kao specifičan kvantitativni istraživački nalaz koji zahtjeva dodatna objašnjenja. S obzirom na to da su se mladi znanstvenici u prvom istraživanju pokazali kao specifična i istraživački intrigantna skupina, odabrani su za drugu (kvalitativnu) fazu istraživanja u kojoj se polazilo od toga da su mladi znanstvenici ona populacija koja je bogata informacijama i u istraživanju može pružiti najkorisnije informacije u kontekstu daljnjih uvida i obrazloženja dobivenih rezultata (Creswell i Plano Clark, 2006).

Opis prvog istraživanja – kvantitativni pristup

Kvantitativni dio istraživanja odgovara na istraživačka pitanja povezana s procjenama mladih znanstvenika o važnosti i osobnoj ovladanosti nastavnim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama, međusobnoj povezanosti između njihovih procjena važnosti i ovladanosti te razlikama u procjeni važnosti i ovladanosti nastavnim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama u odnosu na nezavisne varijable spola, znanstvenog područja i ustrojbenog oblika sveučilišta.

Uzorak mladih znanstvenika koji su sudjelovali u prvom (kvantitativnom) istraživanju u okviru projekta APROFRAME prikazan je u tablici 1. U istraživanju je sudjelovalo 696 ispitanika, mladih znanstvenika, od čega 62,2% znanstvenica i 37,8% znanstvenika. U uzorak su uključena sva suradnička i jedna skupina znanstveno-nastavnih zvanja u sustavu javnih visokoškolskih institucija u Hrvatskoj: asistent, znanstveni novak – asistent, viši asistent, znanstveni novak – viši asistent, poslijedoktorand te docent. Kako su ispitanici kategorizirani u skladu sa znanstvenim područjem svojeg posljednjeg izbora u zvanje, prilikom obrade podataka grupirani su analogno znanstvenom području u četiri kategorije: (I) prirodne znanosti, (II) tehničke i biotehničke znanosti, (III) biomedicina i zdravstvo te (IV) društvene i humanističke znanosti, umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti. Zbog malog broja ispitanika interdisciplinarna područja znanosti izostavljena su iz analize. Na temelju ustrojbenih oblika upravljanja sveučilištem izrađene su tri kategorije: integrirana sveučilišta (Sveučilište u Dubrovniku, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u Puli), djelomično integrirana sveučilišta (Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Osijeku) i Sveučilište u Zagrebu kao zasebna kategorija neintegriranog sveučilišta.

Tablica 1. Uzorak kvantitativnog istraživanja

Spol	Muškarci	263		37,8 %
	Žene	433		62,2 %
Zvanje	Znanstveni novak – asistent	104		14,9 %
	Asistent	124		17,8 %
	Znanstveni novak – viši asistent	60		8,6 %
	Viši asistent	119		17,1 %
	Poslijedoktorand	27		3,9 %
	Docent	262		37,6 %
	Ustrojbeni oblik sveučilišta	Integrirano sveučilište	89	
Djelomično integrirano sveučilište		281		40,4 %
Neintegrirano sveučilište		326		46,8 %
Područje znanosti	Prirodne znanosti	91		13,1 %
	Tehničke i biotehničke znanosti	182		26,1 %
	Biomedicina i zdravstvo	84		12,1 %
	Društvene i humanističke znanosti i umjetničko područje	339		48,7 %
Ukupno sudionika istraživanja		696		100 %

Za potrebe istraživanja izrađen je *Anketni upitnik o kompetencijama akademske profesije* u kojem su ispitanici, uz informacije o općim podacima, iznosili osobne procjene važnosti kompetencija akademske profesije (na ljestvici od 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri do 5 – izrazito je važna kompetencija), odnosno procjene (osobne) ovladanosti istim kompetencijama (na ljestvici od 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, do 5 – izrazito sam ovladao/la kompetencijom).

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS, 24.0.). U obradi podataka primjenjivana je univarijatna (mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, postoci), bivarijatna (Pearsonov koeficijent korelacije) i multivarijatna statistika (trosmjerna analiza varijance). Za potrebe utvrđivanja razlika u važnosti i ovladanosti temeljnih i razvojnih nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija provedene su trosmjerne analize varijance $2 \times 3 \times 4$ kako bi se utvrdilo postoji li razlika s obzirom na spol (muški, ženski), ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem (poluintegrirana, integrirana i Sveučilište u Zagrebu) i znanstveno područje (prirodne znanosti, tehničke i biotehničke znanosti, biomedicina i zdravstvo, društvene i humanističke znanosti i umjetničko područje). Svi testovi provedeni su na razini rizika od 5%. Statistička značajna razlika vrednovana je s

aspekta veličine efekta, gdje je od 0,01 do 0,05 mala veličina efekta, od 0,06 do 0,13 srednja veličina efekta, a od 0,14 velika veličina efekta (Cohen, 1988; Miles i Shevlin, 2001). Pearsonov koeficijent korelacije primijenjen je kako bi se izračunala povezanost između procjena važnosti i procjena ovladanosti po parovima nastavničkih odnosno znanstveno-istraživačkih kompetencija.

Opis drugog istraživanja – kvalitativni pristup

Kvalitativno istraživanje predstavljeno u ovom radu odgovara na istraživačka pitanja povezana s iskustvima i izazovima mladih znanstvenika u procesu stjecanja i razvoja nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija. Istraživanjem je bila namjera dobiti dublje uvide u načine i metode stjecanja, odnosno razvoja potrebnih nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija te prepoznate izazove, a u svrhu dodatnog objašnjenja visokih (samo)procjena ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama.

Istraživanje je provedeno metodom polustrukturiranih fenomenoloških intervjua. Polustrukturirane intervjue u kojima se vodilo računa o najvišim standardima etičkog postupanja (vidi poglavlje Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj) tijekom 2015. i 2016. godine proveli su istraživači projekta APROFRAME. Intervjui su snimani i izrađeni su vjerni i doslovni transkripti audio zapisa. Za provedbu istraživanja izrađen je neslučajan uzorak mladih znanstvenika u Hrvatskoj, tehnikom maksimalne varijacije. Mladi su znanstvenici u ovom kontekstu operacionalizirani kao djelatnici svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koji su ušli u sustav prije navršenih trideset godina starosti, koji su u trenutku provedbe intervjua bili zaposleni u sustavu najmanje pet godina, a da pritom nije prošlo više od pet godina od datuma stjecanja doktorata znanosti.

Proveden je ukupno dvadeset i jedan (21) fenomenološki intervju, a uzorak (prikazan u tablici 2.) je varirao s obzirom na ustrojbeni oblik sveučilišta, zvanja, znanstvena područja i spol sudionika istraživanja. Dob sudionika istraživanja kreće se od 29 do 45 godina. Provođenje pojedinačnih fenomenoloških intervjua trajalo je u prosjeku oko 90 minuta. U istraživanju je sudjelovalo 12 žena i 9 muškaraca. S obzirom na zvanje, u istraživanju je sudjelovalo 13 viših asistenata/poslijedoktoranada i 8 docenata. Prema ustrojbenom obliku sveučilišta, troje (3) ispitanika dolazi sa integriranih sveučilišta, četrnaest (14) s djelomično integriranih i četvero (4) s neintegriranog sveučilišta. Provedenim intervjuima obuhvaćena su sva područja znanosti, osim interdisciplinarnih područja znanosti i umjetnosti. Od ukupnog broja sudionika, petero (5) sudionika dolazi iz područja tehničkih znanosti, četvero (4) iz humanističkih, četvero (4) iz društvenih znanosti, troje (3) dolazi iz područja prirodnih znanosti te biomedicine i zdravstva, dok dva (2) sudionika dolaze iz područja biotehničkih znanosti. Osobni podaci o sudionicima istraživanja (spol, dob, radno iskustvo, institucija zaposlenja) povjerljivi su i poznati isključivo voditeljima istraživanja/projektnom timu. Iskazi sudionika istraživanja šifrirani su na način da je svakom sudioniku dodijeljena brojčana oznaka koja predstavlja redni broj iz baze podataka sudionika istraživanja te oznaka područja znanosti (PZ – prirodne znanosti; TZ – tehničke znanosti; BTZ – biotehničke znanosti; BMZ – biomedicina i zdravstvo; DZ – društvene znanosti i HZ – humanističke znanosti).

Tablica 2. Uzorak kvalitativnog istraživanja

Spol	Muškarci	9
	Žene	12
Zvanje	Viši asistent / poslijedoktorand	13
	Docent	8
Ustrojbeni oblik sveučilišta	Integrirano sveučilište	3
	Djelomično integrirano sveučilište	14
	Neintegrirano sveučilište	4
Područje znanosti	Prirodne	3
	Tehničke	5
	Biotehničke	2
	Biomedicina i zdravstvo	3
	Društvene	4
	Humanističke	4
Ukupno sudionika istraživanja		21

Kodiranje fenomenoloških intervjuja spada u paradigmatički način analize, što znači da se oslanja na paradigmatičko spoznavanje, odnosno vještinu načina razmišljanja koju koristimo kako bismo organizirali iskustvo sudionika po redu i dosljedno, pazeći pritom na opće značajke i zajedničke kategorije i karakteristike. Kodiranju fenomenoloških intervjuja u okviru projekta APROFRAME pristupilo se suradnički, a proces je detaljno objašnjen u poglavlju Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj.

Kako bismo dobili dublje uvide u (individualna) iskustva sudionika istraživanja i ustanovili opće tendencije i zajedničke obrasce povezane s procesom stjecanja i razvoja (nastavničkih i znanstveno-istraživačkih) kompetencija mladih znanstvenika, suradnički pripremljene i kodirane podatke podvrgnuli smo tematskoj analizi. U literaturi je tematska analiza prepoznata kao analitički proces usredotočen na identifikaciju prepoznatljivih tema i obrazaca življenja, odnosno ponašanja (Taylor i Bogdan, 1984; Benner, 1985; Leininger, 1985; Aronson, 1995). U analizi smo se pritom vodili fazama procesa i specifičnim koracima kako ih postavljaju Braun i Clarke (2006) i Elo i Kyngäs (2008).

Individualna iskustva sudionika istraživanja koja su povezana sa stjecanjem i razvojem nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija organizirali smo u šire analitičke obrasce koji se odnose na aktualno stanje, mogućnosti i izazove u procesu stjecanja i (profesionalnog) razvoja kompetencija za nastavni odnosno znanstveno-istraživački rad. Vodili smo računa o tome da kodove (gdje je to moguće) povezujemo prema uvjetima u kojima iskustvo nastaje, kontekstu u kojem se iskustvo odvija, strategijama ponašanja sudionika te posljedicama tih

strategija (Lamnek, 2005). Ovakav nam je način tematske analize omogućio oblikovanje općih koncepata i kategorija za potrebe identifikacije zajedničkih tema, odnosno konceptualnih manifestacija otkrivenih u podacima naših sudionika istraživanja. Kako smo se pritom vodili unaprijed određenim istraživačkim fokusom, odnosno pitanjima, za potrebe ovoga rada u analizu smo uključili samo one doživljaje, odnosno opise mladih znanstvenika, koji su relevantni za dublju analizu njihovih iskustava povezanih sa stjecanjem, odnosno razvojem nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija i prepoznatim izazovima.

Rezultati i rasprava

Ovo je poglavlje rada organizirano slijedeći kombinirani istraživački pristup. Prvo se iznose rezultati istraživanja povezani s nastavničkim, a zatim sa znanstveno-istraživačkim kompetencijama. U oba su dijela prikaz i interpretacija rezultata organizirani tako da uvažavaju kombinirani pristup – prvo se analiziraju rezultati kvantitativnog dijela istraživanja o procjenama važnosti i ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama, a zatim oni kvalitativnog dijela, povezani sa iskustvima i izazovima mladih znanstvenih u procesima stjecanja i razvoja (nastavničkih i znanstveno-istraživačkih) kompetencija.⁶

Nastavničke kompetencije akademske profesije

Najnovija istraživanja nastavne djelatnosti u kontekstu akademske profesije (Tigelaar i sur., 2004; Koster i Dengerink, 2008; Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011; Henard i Roseveare, 2012: 19; Marentič Počarnik i Lavrič, 2015) kao i aktualne smjernice europske obrazovne politike⁷ upućuju na činjenicu da su nastavne, odnosno nastavničke kompetencije⁸ u kontekstu akademske profesije tema kojoj se posljednjih desetljeća posvećuje sve veći istraživački i stručni

6 U raspravi o rezultatima istraživanja dodatno koristimo i rezultate istraživanja „Promjene u akademskoj profesiji” (CAP – Changes in Academic Profession) koje je provedeno 2009. godine na reprezentativnom uzorku sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj. Temeljni rezultati spomenutog istraživanja opisani su u Rončević i Rafajac (2010), a za potrebe ovoga istraživanja korišteni su rezultati iz baze podataka istraživanja CAP dostupni članovima istraživačkog tima. Rezultati istraživanja CAP koje ovdje predstavljamo odnose se na uzorak mladih znanstvenika (znanstveni novaci, asistenti, viši asistenti i docenti), a korišteni su u svrhu bolje interpretabilnosti i usporedbe sa rezultatima dobivenima u sklopu projekta APROFRAME.

7 Vidjeti više u poglavlju „Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije”

8 Literatura jasno upućuje na terminološko nesuglasje te izostanak konsenzusa u korištenju pojmova „nastavnih” i „nastavničkih” kompetencija (eng. *teaching* i *teacher competencies*). Ako su u fokusu kompetencije koje se specifično odnose na izvođenje i realizaciju nastave, tada se uglavnom govori o „nastavnim” kompetencijama, dok se „nastavničke” kompetencije uglavnom definiraju u kontekstu specifičnih osobina i karakteristika koje nastavnike čine uspješnima u obavljanju svog posla (primjerice, entuzijazam za rad u nastavi, empatija prema studentima i dr.). Ipak valja reći da se u nacionalnom okruženju (uzimajući u obzir aktualna istraživanja, zakone, pravilnike i strategije iz područja odgoja i obrazovanja) najčešće koristi termin „nastavničke” kompetencije kojim se obuhvaćaju različite skupine kompetencija vezane uz oboje – i proces nastave, ali i poželjne osobine nastavnika, što je i temeljni razlog odabira terminologije u okviru APROFRAME projekta odnosno ovoga rada.

interes. Kompleksnost nastavničke profesije otežava mogućnost sveobuhvatnog i cjelovitog definiranja nastavničkih kompetencija, a posebice je izazovno definirati nastavničke kompetencije kada se uzmu u obzir dinamične promjene u suvremenom akademskom okruženju koje diktiraju nove trendove u procesima poučavanja i učenja. Sveobuhvatnu definiciju nastavničkih kompetencija koja se temelji na analizi dokumenata europskih obrazovnih politika i relevantnih rasprava o toj temi, ponudila je Caena (2011) koja nastavničke kompetencije opisuje kroz kategorije znanja, vještina i vrijednosti. Znanja podrazumijevaju stručno predmetna i pedagoško didaktička znanja te temeljna znanja iz obrazovnih znanosti, obrazovne politike, obrazovne tehnologije te razvojne psihologije. Vještine u nastavničkoj profesiji odnose se na planiranje, upravljanje, rukovođenje, procjenjivanje, pregovaranje, suradnju i unaprjeđenje procesa učenja i poučavanja, dok se vrijednosti odnose na osobnu praksu nastavnika koja, primjerice, podrazumijeva spremnost na promjenu, propitivanje vlastite uspješnosti, predanost radu i sl.

Istraživanja u nacionalnom akademskom okruženju upućuju na dominantnu podjelu nastavničkih kompetencija na pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije (Bratanić, 2003; Munjiza i Lukaš, 2006; Bognar i Kragulj, 2010; Rački, Peko i Varga, 2010; Brust Nemet, 2015). Pritom se pedagoško-psihološkim kompetencijama smatraju one kompetencije koje nastavniku omogućuju razumijevanje procesa učenja i pamćenja, zatim poznavanje različitih stilova i pristupa učenju, stvaranje poticajnog okruženja za učenje, poticanje aktivnog učenja, kritičkog mišljenja i kreativnog rješavanja problema, prilagodbu nastavnog procesa socijalnoj dinamici grupe studenata, individualnim potrebama studenata te komunikacijske vještine, vještine javnog izlaganja i usmene prezentacije. S druge strane, didaktičko-metodičke kompetencije uglavnom uključuju poznavanje nastavnih načela (opća nastavna načela, načela odabira sadržaja, načela o ulozi i položaju studenta i nastavnika u nastavi); poznavanje različitih ciljeva nastave (kognitivni, psihomotorički, afektivni); poznavanje taksonomije obrazovnih ciljeva i ishoda učenja i poučavanja; poznavanje (suvremenih) nastavnih metoda; poznavanje faza nastavnog procesa (planiranje i priprema nastave, izvođenje i artikulacija nastavnog sata, analiza i evaluacija nastave); poznavanje metoda i tehnika vrednovanja, praćenja i ocjenjivanja (dokimološka načela), razumijevanje važnosti vlastite uloge u nastavnom procesu (samoevaluacija i samorefleksija) te razmjenu iskustva s kolegama (Borić, 2013).

Nastavničke kompetencije mogu se definirati i kao posebne sposobnosti, znanja i vještine potrebne za uspješno vođenje svih faza nastavnog procesa pa Kyriacou (1998) tako govori o temeljnim nastavnim umijećima koja povezuje s fazama nastavnog procesa, a odnose se na planiranje i pripremu nastavnog sata, izvedbu nastavnog sata, stvaranje ugodnog ozračja i discipline u nastavnom procesu, ocjenjivanje napretka te prosudbu vlastitoga rada u svrhu poboljšanja rada u nastavi.

Osim spomenutih, (tradicionalnih) nastavničkih kompetencija, u raspravama o potrebnim (novim) znanjima i vještinama pred visokoškolske nastavnike postavljaju se zahtjevi za redefiniranjem nastavničkih kompetencija, dominantno kao rezultat razvoja tehnologije, zahtjeva studenata te promjena u društvenom i političkom okruženju. Posljednje se desetljeće tako sve više ističe potreba za upotrebom informatičke tehnologije i sluzenje e-resursima, koji imaju potencijala snažnije doprinijeti učenju studenata (Herdlein, 2004; Waple, 2006; Kuk, Cobb i

Forrest, 2007). Novije rasprave o socijalnoj dimenziji u obrazovanju (Pužić, Doolan i Dolenc, 2006; Farnell i Kovač, 2010; Farnell i sur., 2013) upućuju, između ostaloga, i na potrebu razvoja (novih) pristupa, odnosno stjecanja kompetencija kojima bi sveučilišni nastavnici osigurali uspješnu prilagodbu nastavnog procesa i sadržaja studentima s posebnim potrebama. U skladu s promjenama (visokoškolskog) okruženja, kao i zahtjevima za novim kompetencijama nastavnika, i mreža Eurydice u izvještaju *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns* (2003: 6) posebno ističe poučavanje uz upotrebu suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije, integraciju učenika/polaznika s posebnim potrebama te rad u mješovitim i multikulturalnim skupinama, kao suvremene izazove na koje nastavnici trebaju moći odgovoriti. U svojoj analizi izazova suvremenog sveučilišta, Arimoto (2014) pak zagovara promjenu nastavničke paradigme te poziva na snažnije povezivanje istraživanja i nastave kao glavnog obilježja postmodernog sveučilišta. Promjena koju Arimoto (2014) zagovara od sveučilišnih nastavnika zahtjeva razvoj (nastavničkih) kompetencija koje bi doprinijele povezivanju procesa istraživanja i poučavanja, ali i učenja, odnosno studiranja (eng. *research-teaching-study nexus*) u visokoškolskoj nastavi.

Na tragu akademske i stručne rasprave o nastavnim, odnosno nastavničkim kompetencijama, za potrebe ovoga rada izrađene su dvije skupine kompetencija – *temeljne i razvojne*⁹ nastavničke kompetencije koje su nastale kao linearni kompoziti čestica (tablica 3.).

9 Upotreba pojmova „temeljne” i „razvojne” nikako ne upućuje na to da je jedna skupina manje, odnosno više važna od druge. Temeljne nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije grupirane su tako da se povezuju sa znanjima, vještinama i sposobnostima koje su potrebne za uspješno vođenje svih faza nastavnog, odnosno znanstveno-istraživačkog procesa. Razvojne nastavničke kompetencije odnose se na kompetencije koje su sveučilišnim nastavnicima potrebne za kontinuirano unaprjeđenje nastavnog procesa i uvođenje inovacija, dok se razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije povezuju s unaprjeđenjem znanstveno-istraživačkog procesa.

Tablica 3. **Temeljne i razvojne nastavničke kompetencije**

Nastavničke kompetencije	
Temeljne nastavničke kompetencije	Izrada nastavnih planova i programa
	Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja
	Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja
	Planiranje i izvođenje nastavnog sata
	Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja
	Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja
Razvojne nastavničke kompetencije	Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu
	Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje
	Primjena rezultata istraživanja u nastavi
	Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces
	Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama
	Praćenje i savjetovanje mlađih kolega za rad u nastavi
	Uvođenje promjena u nastavni plan i program

U kontekstu nastavničkih kompetencija, temeljne se kompetencije povezuju sa sposobnostima uspješnog ostvarenja svih faza nastavnog procesa, dok razvojne predstavljaju spoj kognitivnih, funkcionalnih i osobnih kompetencija koje uključuju znanja i vještine potrebne za unapređenje, inoviranje i prilagodbu nastavnog procesa kontekstualnim potrebama. Razvojne nastavničke kompetencije komplementarne su pristupu poučavanja usmjerenom na studenta (eng. *student centered learning*) kojim se nastoje zadovoljiti individualne potrebe studenata, razvijati vještine kritičkog razmišljanja i dubinskog razumijevanja sadržaja te potaknuti studente da budu aktivni sudionici procesa poučavanja.

Važnost i ovladanost temeljnim nastavničkim kompetencijama

U nastavku ovog rada prikazuju se rezultati (samo)procjene mladih znanstvenika o važnosti i osobnoj ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama u koje ubrajamo: *izradu nastavnih planova i programa; razumijevanje i primjenu teorija na kojima se temelji proces učenja i poučava-*

nja; postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja; planiranje i izvođenje nastavnog sata; primjenu različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja te primjenu različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja.

Pritom su analizirane sličnosti i razlike u procjeni važnosti i ovladanosti ovom skupinom kompetencija s obzirom na spol, vrstu sveučilišta i znanstveno područje te je izračunat Pearsonov koeficijent korelacije kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između procjene važnosti i procjene osobne ovladanosti. U tablici 4. prikazane su procjene važnosti temeljnih nastavničkih kompetencija akademske profesije, a u tablici 5. procjene (osobne) ovladanosti. U tablicama su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije te postoci odgovora na ljestvici Likertovog tipa, pri čemu su zbrojeni postoci za odgovore u kategorijama vrlo malo i malo (1+2) te u većoj mjeri i izrazito (4+5).

Tablica 4. Procjena važnosti temeljnih nastavničkih kompetencija

Važnost temeljnih nastavničkih kompetencija	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Izrada nastavnih planova i programa	15,2	24,5	60,3	3,57	1,02
Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja	9,5	23,8	66,7	3,78	0,96
Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja	2,6	15,3	82,0	4,15	0,79
Planiranje i izvođenje nastavnog sata	3,2	7,5	89,3	4,34	0,80
Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja	7,6	24,8	67,5	3,81	0,92
Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja	7,6	27,0	65,3	3,78	0,92

S obzirom na aritmetičke sredine pojedinih kompetencija, evidentno je da mladi znanstvenici razmjerno visoko procjenjuju važnost temeljnih nastavničkih kompetencija. Aritmetičke sredine kreću se u rasponu od najmanje (M=3,57) do najveće (M=4,34), pri čemu su sve kompetencije procijenjene važnima u većoj mjeri, odnosno izrazito. Imajući u vidu da se ovdje radi o temeljnim nastavničkim kompetencijama, onima u srži nastavne djelatnosti sveučilišnih nastavnika i koje su, sukladno literaturi koja se bavi ovim područjem, važne za akademsku profesiju, ovakav rezultat ne iznenađuje.

Najvažnijom temeljnom nastavničkom kompetencijom procijenjena je ona povezana s planiranjem i izvođenjem nastavnog sata, pri čemu 89,3% mladih znanstvenika ističe da se radi

o kompetenciji koja je važna u većoj mjeri, odnosno izrazito, dok tek njih 3,2% procjenjuje (izrazito) nisku važnost ove kompetencije. Autori koji se bave nastavničkim kompetencijama i visokoškolskom nastavom (Angelo i Cross, 1993; Knight, 1995; Kovač, 2001; Lammers i Murphy, 2002; Rychen i Salganik, 2003; Henard i Roseveare, 2012; Kreber, 2007; Taylor, 2010; Donaldson, 2013; prema Turk i Ledić, 2016) upravo kompetenciju planiranja i izvođenja nastavnog sata ističu kao osnovnu odliku poznavanja nastavnog procesa ili kvalitetnog/kompetentnog visokoškolskog nastavnika.

Najmanje važnom kompetencijom (iako i dalje s razmjerno visokom srednjom ocjenom od 3,57) mladi znanstvenici smatraju izradu nastavnih planova i programa. Pritom njih 60,3% kompetenciju procjenjuje važnom u većoj mjeri, odnosno izrazito, dok njih 15,2% smatra da je ova kompetencija vrlo malo, odnosno malo važna.

Za potrebe utvrđivanja razlika u važnosti temeljnih nastavničkih kompetencija, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 4. (Cronbach Alpha=0,843) te je provedena trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$ kako bi se utvrdile (eventualne) razlike s obzirom na nezavisne varijable (spol, znanstveno područje i ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem). Utvrđen je glavni efekt znanstvenog područja ($F(3,673)=6,761$, $p=0,000$) pa tako mladi znanstvenici iz područja društveno-humanističkih znanosti pridaju veću važnost temeljnim nastavničkim kompetencijama ($M=4,08$, $SD=0,595$) u odnosu na ispitanike iz područja tehničkih i biotehničkih znanosti ($M=3,64$, $SD=0,699$), pri čemu je veličina efekta mala ($\eta^2=0,029$). Imajući u vidu već tradicionalnu dihotomiju koja obilježava disciplinarnu preferenciju na relaciji „tvrdih” (prirodne, tehničke i biotehničke znanosti te medicina i zdravstvo), odnosno „mekih” znanosti (društvene i humanističke) (Biglan, 1973; Becher, 1989), a na koju postoje upućujući rezultati niza dosadašnjih istraživanja, ni ovaj rezultat ne iznenađuje. Primjerice, Polio (1996) navodi da nastavnici iz područja humanističkih znanosti uglavnom iskazuju značajniju zauzetost za nastavnu djelatnost u usporedbi s kolegama iz prirodnih znanosti, što se pokazuje i kroz njihov angažman – znatno više radnog vremena troše na pripremu i izvedbu nastavnog procesa u odnosu na kolege iz prirodnih i tehničkih znanosti. Nadalje, rezultati istraživanja CAP (*Changes in Academic Profession*), u kojemu je sudjelovala i Hrvatska, također su pokazali da su ispitanici iz područja društvenih i humanističkih znanosti skloniji nastavnoj, u odnosu na istraživačku djelatnost (Teichler, Arimoto i Cummings, 2013). O primarnoj orijentaciji na predavačke obveze „društvenjaka” u nacionalnom kontekstu govori i Golub (2008), ističući da su, između ostaloga i zbog povećanih nastavnih obveza, znanstvenici u društvenim znanostima profesionalno opterećeniji.

U (samo)procjeni ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama, prikazanoj u tablici 5., mladi su znanstvenici iskazali još više procjene u odnosu na prethodno prikazane procjene važnosti, na što upućuju srednje vrijednosti koje se kreću u rasponu od najmanje ($M=4,07$) do najveće ($M=4,5$). Osim što kompetenciju planiranja i izvođenja nastavnog sata smatraju najvažnijom, mladi znanstvenici (njih čak 91,2%) procjenjuju da su ovom kompetencijom ovladali u većoj mjeri, odnosno izrazito. Jednako velik udio mladih znanstvenika, njih 90,2% smatra da je u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladao i postavljanjem jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, dok svega 1,6% njih iskazuje da ovom kompetencijom (vrlo) slabo vlada. Od svih temeljnih nastavničkih kompetencija, procjenjuju da su najmanje ovladali izradom nastavnih planova i programa, a tu su kompetenciju i prethodno procijenili

najmanje važnom temeljnom nastavničkom kompetencijom. Valja napomenuti da se ovdje i dalje radi o vrlo visokim procjenama pa tako njih 76,5% iskazuje ovladanost ovom kompetencijom u većoj mjeri, odnosno izrazito.

Tablica 5. Procjena ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama

Ovladanost temeljnim nastavničkim kompetencijama	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Izrada nastavnih planova i programa	6,9	16,7	76,5	4,07	0,95
Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja	3,2	15,2	81,6	4,20	0,85
Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja	1,6	8,2	90,2	4,48	0,74
Planiranje i izvođenje nastavnog sata	2,1	6,7	91,2	4,50	0,74
Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja	2,4	16,9	80,7	4,19	0,82
Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja	4,5	16,9	78,7	4,12	0,88

Za potrebe utvrđivanja razlika u ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 5. (Cronbach Alpha=0,863) te je provedena trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$. Utvrđen je glavni efekt znanstvenog područja ($F(3,673)=4,655$, $p=0,003$) i statistički značajna interakcija (jednog) znanstvenog područja i ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem ($F(6,673)=2,214$, $p=0,040$). Tako ispitanici s područja biomedicine i zdravstva na djelomično integriranim sveučilištima (sveučilišta u Splitu, Rijeci i Osijeku) iskazuju manju ovladanost temeljnim nastavničkim kompetencijama ($M=4,03$, $SD=0,725$) u odnosu na ispitanike s područja biomedicine i zdravstva na Sveučilištu u Zagrebu ($M=4,44$, $SD=0,483$), pri čemu je veličina efekta mala ($\eta^2=0,019$). S obzirom na to da se radi o razlici utvrđenoj samo kod znanstvenog područja biomedicine i zdravstva, za ovaj je nalaz teško pružiti šire objašnjenje bez daljnjih uvida u to što se u kontekstu nastavne djelatnosti događa kod predstavnika ovog znanstvenog područja, posebice na Sveučilištu u Zagrebu.

Izračunat je i Personov koeficijent korelacije kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između percepcije važnosti koju ispitanici pridaju temeljnim nastavničkim kompetencijama i percepcije ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama. Utvrđena je statistički značajna povezanost između važnosti i ovladanosti ($r=0,355$, $p=0,000$) pa je tako viša percepcija važnosti povezana s višom percepcijom ovladanosti. Percepcija važnosti temeljnih nastavničkih

kompetencija i percepcija ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama imaju 12,6% zajedničke varijance.

Imajući u vidu da se ovdje radi o temeljnim nastavničkim kompetencijama, ne iznenađuju rezultati istraživanja o visokim procjenama njihove važnosti. Međutim, ono što ipak nije posve očekivano izrazito su visoke (samo)procjene mladih znanstvenika vlastitom ovladanošću temeljnim nastavničkim kompetencijama, koje su čak više od procjena njihove važnosti. Naime, istraživanja (visokoškolske) nastave i profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u nacionalnom kontekstu sustavno upućuju na niz poteškoća i izazova u osiguranju kvalitetne visokoškolske nastave i manjak, odnosno izostanak prilika za stjecanje nastavničkih kompetencija. Tako pojedina istraživanja upućuju na nisku razinu kvalitete nastave i nedostatak odgovarajućeg sustava podrške za rad u nastavi (Ledić 1992, 1993, 1994; Ledić, Kovač, Rafajac 1998; Kovač, Ledić, Rafajac 1998; Kovač, 2001; Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Bognar i Kragulj, 2010), na izostanak programa usavršavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi te izostanak stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija (Kovač, 2001; Vizek Vidović, 2009; Turk, 2016; Turk i Ledić, 2016a, 2016b), na nezadovoljstvo studenata kvalitetom nastave i nužnost podizanja njezine kvalitete (Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008), kao i na nejednako vrednovanje nastavnog i istraživačkog rada, pri čemu je kvaliteta nastave gotovo nevažna (Brajdić Vuković, 2012).

Pretpostavka je da institucionalne razlike, pored onih disciplinarnih, mogu imati znatan utjecaj u kontekstu (očekivanja, potreba i mogućnosti) razvoja kompetencija (mladih) znanstvenika (Ehrenberg i sur., 2010). U tom smislu, moguće je da u onim institucijama koje su primarno orijentirane na nastavu i/ili integraciju nastave i znanstveno-istraživačkog rada možemo pronaći (komplementarne institucionalne) politike i prakse koje potiču ulaganje u (profesionalni) razvoj nastavničkih kompetencija. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su mladi znanstvenici u procjeni važnosti, a ovladanosti pogotovo, izrazito homogeni u svojim, možda ipak nedovoljno (samo)kritičnim procjenama vlastite ovladanosti (temeljnim) nastavničkim kompetencijama.

Važnost i ovladanost razvojnim nastavničkim kompetencijama

Skupinu razvojnih nastavničkih kompetencija čini sedam kompetencija o kojima se, kao i u prethodnom dijelu, raspravlja iz perspektive (samo)procjene mladih istraživača o njihovoj važnosti i osobnoj ovladanosti, analizirajući pritom sličnosti i razlike s obzirom na spol, vrstu sveučilišta i znanstveno područje. U razvojne nastavničke kompetencije ubrajamo: *primjenu tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu; stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje; primjenu rezultata istraživanja u nastavi; upotrebu e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces; prilagodbu procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama; praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi te uvođenje promjena u nastavni plan i program*. U tablici 6. iznosi se prikaz razvojnih nastavničkih kompetencija akademske profesije na temelju procjene važnosti, a u tablici 7. na temelju procjene (osobne) ovladanosti. U tablicama su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije te postoci odgovora na ljestvici Likertovog tipa, pri čemu su pojedini odgovori i ovdje grupirani na isti način (1+2, 3, 4+5).

Tablica 6. Procjena važnosti razvojnih nastavničkih kompetencija

Važnost razvojnih nastavničkih kompetencija	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu	10,6	30,9	58,5	3,65	0,98
Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje	3,7	19,8	76,6	4,01	0,81
Primjena rezultata istraživanja u nastavi	9,1	20,5	70,5	3,87	0,98
Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces	27,0	25,3	47,6	3,30	1,25
Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama	41,7	30,9	27,4	2,76	1,16
Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi	28,8	25,6	45,6	3,18	1,23
Uvođenje promjena u nastavni plan i program	13,5	24,0	62,6	3,67	1,09

Srednje vrijednosti prikazane u tablici 6. upućuju na nešto niže procjene važnosti razvojnih nastavničkih kompetencija u odnosu na temeljne, pri čemu se aritmetičke sredine kreću u rasponu od najmanje ($M=2,76$) do najveće ($M=4,01$). Najveći udio mladih znanstvenika, njih 76,6%, procjenjuje da je stvaranje okruženja poticajnog za učenje studenata važno u većoj mjeri, odnosno izrazito, a njih 70,5% procjenjuje da je primjena rezultata istraživanja u nastavi važna u većoj mjeri, odnosno izrazito. Interes mladih znanstvenika u Hrvatskoj za obje, i nastavnu i znanstveno-istraživačku djelatnost, te njihovu sinergiju otkriva i istraživanje Rončević i Rafajca (2010). Integraciju istraživačkog i nastavnog rada, u kontekstu promjene paradigme poučavanja, snažno zagovara Arimoto (2014), iako svjestan brojnih (unutarnjih i vanjskih) izazova suvremenog, odnosno postmodernog sveučilišta koji tu integraciju onemogućavaju, ili u najmanju ruku, otežavaju.

U usporedbi s ove dvije kompetencije, ostale imaju znatno niže procjene važnosti pa tako manje od jedne trećine mladih znanstvenika (27,4%) smatra da je prilagodba procesa poučavanja studentima s posebnim potrebama (izrazito) važna ($M=2,76$). Turk i Ledić (2016a) ističu kako je u okviru projekta APROFRAME upravo ova kompetencija procijenjena najmanje važnom od svih četrdeset i pet ponuđenih kompetencija akademske profesije, i to na ukupnom uzorku ispitanika ($N=1130$, $M=2,89$, $SD=1,19$), a ne samo na uzorku mladih znanstvenika. U svjetlu novijih akademskih rasprava o socijalnoj osjetljivosti sveučilišta u Hrvatskoj i njihovoj obvezi smanjivanja društvenih nejednakosti te uklanjanja prepreka za upis i dovršavanje studija ranjivim društvenim skupinama (Farnell i Kovač, 2010), valja se složiti s pretpostavkom koju ističu Turk i Ledić (2016a: 95) da akademski djelatnici u Hrvatskoj nisu dovoljno senzibilizirani za pitanja studenata s posebnim potrebama. Tome u prilog idu i rezultati istraživanja Cvitan i

suradnika (2011) prema kojima 68% studenata koji se tijekom studija susreću s fizičkim ili mentalnim teškoćama smatra da se o njihovim problemima uopće ne vodi ili tek djelomično vodi računa. Uz uspješnu prilagodbu nastavnog procesa i sadržaja studentima s posebnim potrebama, jedan od suvremenih zahtjeva koji pred (sveučilišne) nastavnike postavljaju dinamične promjene u obrazovnom okruženju, svakako je i poučavanje uz upotrebu suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije i služenje e-resursima (Eurydice, 2003; Herdlein, 2004; Waple, 2006; Kuk, Cobb i Forrest, 2007). Međutim, manje od polovice ispitanika, mladih znanstvenika (47,6%) smatra ovu kompetencijom važnom u većoj mjeri, odnosno izrazito.

Za potrebe utvrđivanja razlika u važnosti razvojnih nastavničkih kompetencija, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 6. (Cronbach Alpha=0,812) te je provedena trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$. Utvrđen je glavni efekt znanstvenog područja ($F(3,673)=3,142$, $p=0,025$). Slično rezultatima prethodnog dijela procjene važnosti temeljnih nastavničkih kompetencija, ispitanici iz područja društveno-humanističkih znanosti pridaju veću važnost razvojnim nastavničkim kompetencijama ($M=3,64$ $SD=0,664$) u odnosu na ispitanike s područja tehničkih i biotehničkih znanosti ($M=3,29$, $SD=0,796$), pri čemu je i ovdje veličina efekta mala ($\eta^2=0,014$). Sukladno već iskazanim pretpostavkama i obrazloženjima, i u ovom se slučaju možemo pozvati na disciplinarnu razliku i veću orijentiranost prema nastavi grupe znanstvenika iz područja društveno-humanističkih znanosti.

Tablica 7. Procjena ovladanosti razvojnim nastavničkim kompetencijama

Ovladanost razvojnim nastavničkim kompetencijama	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu	4,2	13,2	82,6	4,17	0,85
Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje	2,0	5,7	92,4	4,53	0,72
Primjena rezultata istraživanja u nastavi	3,2	12,3	84,5	3,25	0,84
Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces	8,4	23,7	68,0	3,87	1,01
Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama	7,5	20,2	72,3	3,93	0,96
Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi	8,8	16,6	74,6	3,97	1,00
Uvođenje promjena u nastavni plan i program	4,3	14,5	81,2	4,12	0,86

U (samo)procjeni ovladanosti razvojnim nastavničkim kompetencijama, mladi su znanstvenici iskazali još i više procjene u odnosu na prethodne procjene važnosti, na što upućuju

srednje vrijednosti koje se kreću u rasponu od najmanje ($M=3,87$) do najveće ($M=4,53$), prikazane u tablici 7. Jednak nalaz prisutan je i kod procjene temeljnih nastavničkih kompetencija, gdje su mladi znanstvenici također iskazali značajno više procjene ovladanosti kompetencijama u odnosu na procjene njihove važnosti.

Osim što kompetenciju stvaranja okruženja poticajnog za učenje studenata smatraju najvažnijom, mladi znanstvenici (njih čak 92,4%) procjenjuju da su ovom kompetencijom ovladali u većoj mjeri odnosno izrazito, dok svega 2% ističe da je ovom kompetencijom nedovoljno ovladalo. Jednako impozantan udio mladih znanstvenika, njih 84,5%, smatra da je u većoj mjeri odnosno izrazito ovladalo primjenom rezultata istraživanja u nastavi. Ovako visoka (samo) procjena osobne ovladanosti ovom kompetencijom u nesuglasju je s novijim istraživanjima u Hrvatskoj prema kojima značajan dio sveučilišnih nastavnika, njih 63,5%, smatra da su njihova nastava i istraživački rad (izrazito) nepovezani (Rončević i Rafajac, 2010). Pritom, gotovo polovica mladih znanstvenika (45,4%) ističe procjenu (izrazite) nepovezanosti, dok njih samo 14,8% smatra da su njihova nastavna i istraživačka djelatnost povezane. Međutim, isto istraživanje pokazuje i da sveučilišni nastavnici, u slučaju kada je ta sinergija moguća i ostvariva, pozitivno procjenjuju utjecaj osobnih istraživanja na obogaćivanje nastave koju vode (Rončević i Rafajac, 2010), pri čemu 66,5% mladih znanstvenika smatra da njihove istraživačke obveze obogaćuju nastavu u kojoj su angažirani.

Mladi znanstvenici jednako visoko procjenjuju i osobnu ovladanost primjenom tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu pa tako 82,6% ispitanika ističe da je ovom kompetencijom ovladalo u većoj mjeri, odnosno izrazito. S obzirom na to da u istraživačkom upitniku nazivima kompetencija nisu bila pridodana dodatna obrazloženja, možemo opravdano posumnjati jesu li mladi znanstvenici upoznati sa strategijama aktivnog poučavanja, odnosno učenja te imaju li prethodne spoznaje o tome što sve ove strategije uključuju.¹⁰ Uzme li se u obzir složenost strategija aktivnog poučavanja i učenja, osobito onih karakteristika oko kojih postoji suglasje u

10 Suština aktivnog poučavanja ogleda se u stalnom intelektualnom sudjelovanju/participaciji učenika/studenata u procesu učenja (Prince, 2004) i pored toga podrazumijeva i svojevrsnu zamjenu uloga, odnosno uključenost učenika/studenata u proces izrade kurikuluma i sadržaja, odnosno poučavanja dijela sadržaja svojim kolegama s obzirom na to da takav način uključivanja učenika/studenata potiče razvoj njihova proceduralnog znanja i njegovu integraciju s deklarativnim i metakognitivnim znanjima (Zanchin, 2002). Metode aktivne nastave brojne su i raznolike te su same po sebi izvan područja interesa ovoga rada, ali smatramo važnim ovdje upozoriti na njihovu složenost kako bi se dobiveni rezultati istraživanja mogli bolje interpretirati. Chiari (2010), prema Močinić (2012), ističe metode simulacije, imaginarne situacije, igranje uloga, raspravu, studiju slučaja i oluju ideja (brainstorming). Mattes (2007) među aktivne metode poučavanja uključuje dijalog, oluju ideja, interaktivna predavanja, grupni rad, rad u parovima, eksperimente, igru uloga i projektnu nastavu. Među autorima koji se bave ovim područjem, postoji konsenzus da strategije, odnosno metode aktivnog poučavanja moraju imati sljedeće karakteristike: integraciju misli i praktične djelatnosti, osjetljivost na različite stilove učenja, raznolik i ispravan metodološki pristup poučavanju pojedinačnih disciplinarnih sadržaja, poticati kognitivnu interakciju s drugima, bilo kolegama ili drugim odraslim osobama, stvoriti okruženje koje će poticati razvoj kognitivnih procesa više razine, njegovati refleksiju i metakogniciju, osnažiti studente za izvršavanje aktivnosti i poticati tako njihovu kontinuiranu motivaciju za učenje te posljednje, ali nikako ne i manje važno, osigurati opservaciju i kontinuirano praćenje napretka studenata uz osjetljivost na njihove (pojedinačne) raznolike stilove učenja i predznanje s kojim dolaze na visokoškolsku instituciju (Zanchin, 2002).

struci, jasno je da se radi o razvojnoj kompetenciji čijem unapređenju, uz osobne preferencije prema takvom stilu poučavanja, odnosno učenja, doprinosi iskustvo, stručno usavršavanje, osobna refleksija i kontinuirano unapređivanje vlastite nastavne djelatnosti. Nedavno provedeno istraživanje Ćulum i Ledić (2012) kojim se, između ostaloga, ispitala i spremnost sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj na promjene u nastavnoj (i znanstveno-istraživačkoj) djelatnosti, pokazalo je da su znanstvenici u suradničkom zvanju nesporni na promjene i inovacije u svom svakodnevnom nastavnom radu. U tom smislu, i u ovom se slučaju stoga priklanjamo pretpostavci manjka ozbiljne (samo)kritične procjene vlastitih kompetencija mladih znanstvenika, kao i mogućnosti njihova neznanja o kompleksnim mrežama sposobnosti, znanja, vještina, stavova i vrijednosti koje ove kompetencije uključuju, a koja se također može odraziti u njihovim (neinformiranim) visokim (samo)procjenama.

Za potrebe utvrđivanja razlika u ovladanosti razvojnim nastavničkim kompetencijama, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 7. (Cronbach Alpha=0,857) te je provedena trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$ kako bi se provjerilo postoje li razlike s obzirom na nezavisne varijable. Utvrđen je glavni efekt znanstvenog područja ($F(3,673)=3,216$, $p=0,022$). Ispitanici iz područja društveno-humanističkih znanosti tako (i ovaj put) iskazuju veću ovladanost razvojnim nastavničkim kompetencijama ($M=4,21$, $SD=0,846$) u odnosu na ispitanike iz područja prirodnih znanosti ($M=3,88$, $SD=0,846$), pri čemu je veličina efekta mala ($\eta^2=0,014$). Ovaj se nalaz također može interpretirati u kontekstu disciplinarnih razlika, preferencija i orijentacija spram nastavne djelatnosti, ali i s obzirom na to da su mladi znanstvenici iz područja društveno-humanističkih znanosti profesionalno uže vezani s područjima struka koje se bave istraživanjem nastavnih procesa, učenja i poučavanja. I u ovom je slučaju izračunat Personov koeficijent korelacije i utvrđena statistički značajna povezanost između važnosti i ovladanosti ($r=0,314$, $p=0,000$) pa je tako viša percepcija važnosti povezana s višom percepcijom ovladanosti. Percepcija važnosti, odnosno ovladanosti razvojnim nastavničkim kompetencijama ima 9,9% zajedničke varijance.

Istraživanje pokazuje da mladi znanstvenici manje važnima procjenjuju razvojne nastavničke kompetencije, u odnosu na one temeljne, ali su stoga njihove procjene ovladanosti i jednim i drugim osobito visoke. U sustavu visokoga obrazovanja koje se sustavno već godinama, argumentirano i temeljem istraživačkih nalaza, kritizira i zamjera mu se nebriga ili barem nedovoljna briga o nastavi, odnosno kvaliteti visokoškolske nastave, a posebice osiguranju mogućnosti stjecanja i razvoja relevantnih nastavničkih kompetencija, teško je pronaći objašnjenja za tako visoke (samo)procjene mladih znanstvenika osobne ovladanosti i temeljnim i razvojnim nastavničkim kompetencijama.

U sustavu koji ne podržava formalno usavršavanje za rad u visokoškolskoj nastavi (osim najnovijeg primjera Sveučilišta u Osijeku, koji se, moramo ipak primijetiti, ne odražava u rezultatima ovog istraživanja), moguće je da mladi znanstvenici značajnim faktorom učenja koji doprinosi ovladanosti nastavničkim kompetencijama procjenjuju svoj osobni angažman u nastavi, odnosno iskustveno učenje. U objašnjenju možda djelomično mogu pomoći rezultati istraživanja CAP koji pokazuju da mladi znanstvenici u prosjeku tjedno ulažu 18,18 sati u svoje nastavne obveze. Spomenuto istraživanje upućuje i na angažman znatnog dijela mladih znanstvenika u različitim aspektima nastavnog procesa. Tako je primjerice 89,5% mladih

znanstvenika u Hrvatskoj uključeno u klasičnu nastavu, a njih 80,3% u individualno poučavanje, odnosno konzultacije. Značajan udio mladih znanstvenika, njih 82,1%, ističe i osobno sudjelovanje u osmišljavanju nastavnih materijala.¹¹

Visoke procjene mladih znanstvenika osobnom ovladanošću nastavničkim kompetencijama mogle bi biti selektivno protumačene u smislu izostanka bilo kakve potrebe za daljnjim zalaganjem za unapređivanje kulture visokoškolske nastave u nacionalnom kontekstu. Da bi se izbjegao takav scenarij, važno je poticati daljnja istraživanja radi utvrđivanja koliko mladi znanstvenici poznaju pojedine (nastavničke i znanstveno-istraživačke) kompetencije ispitivane u ovom istraživanju, odnosno sadržaj koji ih čini, a kako bi se pokušala pronaći na dokazima utemeljena obrazloženja tako visoko iskazanih procjena.

Nastavničke kompetencije mladih znanstvenika – u potrazi za dodatnim objašnjenjem visokih procjena ovladanošću

Rezultati istraživanja prikazani u prethodna dva podpoglavlja pokazuju visoke (samo) procjene ovladanošću nastavničkim kompetencijama mladih znanstvenika u Hrvatskoj, a objašnjenje i interpretacija takvih izrazito visokih procjena predstavljaju istraživački izazov. Mladi znanstvenici pritom temeljne nastavničke kompetencije procjenjuju važnijima od razvojnih, ali zato procjenjuju da su kompetencijama obje skupine u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladali. Procjene se kreću u zaista visokim omjerima – njih najmanje, tj. njih 68%, navodi da su u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladali kompetencijom prilagodbe nastavnog procesa studentima s posebnim potrebama, njih 90,2% smatra da u većoj mjeri, odnosno izrazito vladaju postavljanjem jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, njih 91,2% da su u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladali procesima planiranja i izvođenja nastavnog sata i njih najviše, tj. njih 92,4%, procjenjuje da su u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladali stvaranjem okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje. Primijenjeni postupci obrade podataka upućuju na razlike s obzirom na pripadnost znanstvenom području pa tako mladi znanstvenici društveno-humanističke provenijencije uglavnom statistički značajno višom procjenjuju i važnost i ovladanošću nastavničkim kompetencijama u odnosu na svoje kolege iz prirodnih, odnosno tehničkih znanosti (uz malu veličinu efekta).

Visoke (samo)procjene ovladanošću temeljnim i razvojnim nastavničkim kompetencijama mladih znanstvenika u Hrvatskoj mogle bi se selektivno i ciljano (re)interpretirati i zloupotrijebiti jer, kako se čini, mladi znanstvenici u Hrvatskoj znaju sve što o kvalitetnoj nastavi treba znati, dodatna im usavršavanja nisu potrebna, a tamo gdje izazovi postoje, očito postoje samo za određenu manjinu jer njih 70-90% procjenjuje da je nastavničkim kompetencijama ovladalo u većoj mjeri, odnosno izrazito. S druge strane, rezultati dosadašnjih istraživanja u nacionalnom okruženju upućuju na brojne izazove u radu u (visokoškolskoj) nastavi te ozbiljan manjak

11 Neobjavljeni rezultati istraživanja „Promjene u akademskoj profesiji” (CAP – Changes in Academic Profession).

obrazovnih prilika za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija (Kovač, 2001; Peko, Mlina-rević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Brajdić Vuković, 2012; Turk i Ledić, 2016).

U nastojanju pronalaska dodatnih objašnjenja visokih (samo)procjena te u namjeri da se analiziraju iskustva i izazovi mladih znanstvenika u procesu stjecanja i razvoja (nastavničkih) kompetencija, pristupili smo tematskoj analizi kvalitativnih podataka.

Iako individualno raznolika, iskustva sudionika istraživanja u procesu stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija upućuju na šest zajedničkih obrazaca: (I) samostalno snalaženje zbog izostanka sustavne podrške u procesu uvođenja u nastavni rad, (II) važnost mentorske i kolegijalne podrške u procesu uvođenja u nastavni rad, (III) izostanak mogućnosti usavršavanja za stjecanje i razvoj nastavničkih kompetencija, (IV) pozitivne stavove prema potrebi usavršavanja za rad u nastavi i zalaganje za jednake institucionalne mogućnosti, (V) povećanje odgovornosti za nastavu i njezino unapređenje s napredovanjem i (VI) nepovezanost istraživačkog i nastavnog rada.

Sudionici istraživanja nerijetko opisuju da su se u počecima svoga rada u nastavi morali samostalno snalaziti, učeći uglavnom na temelju vlastitog iskustva, prema modelu pokušaja i pogrešaka, ili kako jedna sudionica ističe „sve se samostalno uči u hodu” (16, HZ). Ističu da nisu imali prilike učiti što i kako predavati te da im je u procesu uvođenja u nastavnički rad nedostajalo sustavno učenje i podrška. U svladavanju izazova povezanih s procesom vlastitog učenja o poučavanju i učenju, mladi se znanstvenici snalaze na različite načine, ali se proces stjecanja nastavničkih kompetencija uglavnom svodi na samostalan rad ili kako to svojom izjavom opisuje jedna sudionica: „Ja sam samu sebe tome naučila, dakle, to je bila više stvar prakse” (14, HZ). Neki su mladi znanstvenici smjernice za svoj nastavni rad pronašli u literaturi te drugim dostupnim (nastavnim) materijalima kolega s drugih sveučilišta koji rade u istom području:

„Naravno, pomaže literatura koju čitate, vidite kako drugi ljudi pristupaju tome, imate dostupne, ne znam, prezentacije s drugih sveučilišta i tako. Dakle, otprilike vidite kako to treba izgledati, ili kako bi trebalo izgledati, pa onda imate nekakve smjernice.” (19, TZ)

„Čitao sam i listao razne materijale na internetu, posuđivao knjige u knjižnici o tome kako gradivo predstaviti djeci. Uglavnom te knjige koje sam nalazio za osnovnu su i srednju školu, dok ih je za sveučilišta i za odrasle osobe puno manje.” (35, TZ)

Iako su pojedini sudionici imali podršku starijih kolega u radu, odnosno pripremi za samostalno održavanje nastave, ta se razina podrške manifestira u odlascima mladih znanstvenika na nastavu profesora kojima su asistenti, ali čini se, uz izostanak analiza, kritičke refleksije i povratne informacije nastavnika – predavanja se prate, bilježe i kasnije „repliciraju”, što ilustrira izjava jedne od sudionica:

„Što se nastavnog dijela tiče, tu smo morale, i moja kolegica i ja, ići na predavanja svoje profesorice. Znači mi smo dva semestra išle i slušale predavanja i seminare iz

kolegija koje sad držimo (...). Od ta tri koja smo slušale, preuzele smo dva i onda je to bilo korisno u smislu da smo tu dobile popis literature i normalno bilježile predavanje. I to je bilo to.” (15, HZ)

Iako su rijetki oni sudionici koji su iskusili mentorsku i/ili kolegijalnu podršku u procesu vlastita uvođenja u nastavni rad, ta je podrška pozitivno vrednovana i prepoznata kao značajan doprinos učenju te stjecanju i razvoju (nekih) nastavničkih kompetencija. Izjava jednog od sudionika odražava važnost (disciplinarne) kolegijalne podrške starijih kolega, osobito mentora. Naime, promatranjem njihove nastave, kako ističu sudionici istraživanja, usvajaju se nove i šire postojeće spoznaje o disciplinarno relevantnim sadržajima, ali i o nastavničkim kompetencijama s obzirom na to da se promatraju (nastavničke) strategije kojima se ti sadržaji (uspješno) prenose novim generacijama.

„Išao sam na predavanja različitih profesora i predavanja moje mentorice koja je posebno nastojala osigurati da pratim određene njezine predmete na kojima sam ujedno bio i asistent... na taj način stječete znanje o sadržaju i prezentaciji kolegija, tako učite...” (37, DZ)

Kolegijalna se podrška u kontekstu stjecanja i razvoja nastavnih kompetencija pokazala važnom i kad je riječ o kolegama iz druge disciplinarne zajednice pa tako sljedeća izjava sudionika istraživanja upućuje na važnost „blizine” pedagoga i „upijanja” njihova znanja, u ovom slučaju zbog potrebe usmjeravanja u načine pisanja ishoda učenja i izvedbenih programa kolegija:

„Družim se tu s pedagozima i onda od njih tražim da me usmjere na način kako pisati silabuse! (...) Još smo mi tu i u prednosti, u odnosu na kolege s drugih fakulteta jer mi tu ipak imamo vezu, pa ću otići tu do susjednih vrata, pa ću pitati nekoga od kolega pedagoga – Molim te, ajde, pomoz mi, kako se pišu ishodi učenja? – nego netko s ekonomije ili na FESB-u koji te stvari isto mora pisati, a nikada nije ni čuo za to.” (14, HZ)

Neka od istraživanja o visokoškolskoj nastavi u Hrvatskoj, koje smo već spominjali u ovom radu (npr. Kovač, 2001), postojano upućuju na izostanak, odnosno manjak mogućnosti za (profesionalno) usavršavanje za rad u nastavi¹², što kao svoja osobna iskustva iznose i sudionici našeg istraživanja:

12 Istraživanje CAP pokazuje slične rezultate – svega 17,5% mladih znanstvenika u Hrvatskoj ističe da je na njihovoj instituciji osigurano odgovarajuće usavršavanje u svrhu poboljšanja kvalitete nastave, dok njih više od pola (56,3%) ističe da njihove (matične) institucije to ne osiguravaju. Pritom isto istraživanje dalje pokazuje da svega 21,8% mladih znanstvenika smatra da njihova (matična) institucija potiče razvoj i poboljšanje nastavnih vještina na temelju rezultata evaluacije nastave, dok njih 45% ima suprotna iskustva na svojim institucijama (neobjavljeni rezultati istraživanja „Promjene u akademskoj profesiji” – CAP – Changes in Academic Profession).

„Mi se jako malo usavršavamo i sve se svodi na vlastitu inicijativu i usavršavanje putem projekata kojih nema. (...) Nema nikakvog usavršavanja u vidu komunikacije sa studentima, interakcije, možda odnosa prema studentima s posebnim potrebama. Nema nikakvog usavršavanja u smislu diktacije, govora ili nečega. Možda je to nešto što fali.” (11, BTZ)

„Mi smo prije nekoliko mjeseci imali samo jedno predavanje o tome kako pisati ishode učenja. To nismo znali. Ne samo ja, nego nitko na fakultetu, nitko nas nije tome poučio. Vi sad morate napisati silabus, a ne znate kako napisati ishode učenja.” (14, HZ)

Nedostatak edukacije koja bi, između ostaloga, omogućila mladim znanstvenicima da, primjerice, nauče definirati ishode učenja, sudionici kvalitativnog istraživanja prepoznaju kao problem. Međutim, valja podsjetiti da su rezultati kvantitativnog istraživanja pokazali da 90,2% mladih znanstvenika procjenjuje najviši stupanj osobne ovladanosti ovom kompetencijom.

Sudionici istraživanja uglavnom njeguju pozitivan stav prema stručnom usavršavanju za rad u nastavi, a posebno oni koji su imali iskustvo vlastitog stručnog usavršavanja i još važnije, iskustvo primjene naučenog, što pokazuju sljedeće izjave sudionica istraživanja:

„Mislim da je jako korisno jer, u principu, ti ondje vidiš što sadrže kvalitetna predavanja, vježbe, kako ljudima držati pažnju, kako uvesti neke nove metode rada kao grupni rad, mislim, te neke stvari što sam ondje čula sigurno ne bih čula nigdje ili bih sama sjela pa tražila na internetu, ali sumnjam. Mislim da je jako korisno i upotrebljivo, ja koristim te neke stvari koje sam ondje naučila i imaju učinak.” (39, TZ)

„Nastavničke kompetencije osobito su važne jer je potrebno naučiti kako se priprema sat, ako imate prezentaciju, potrebno je naučiti kako ta prezentacija treba izgledati. (...)” (14, HZ)

„Mislim da je to usavršavanje za rad u nastavi jako korisno, mislim da ga treba uvesti prilikom zaposlenja. Ne treba to uvesti kao uvjet za docenta, nego mislim da to treba uvesti na razini prilikom zaposlenja odmah za asistente, ali isto tako mislim da bi to trebalo uvesti i za starije nastavnike, iznad zvanja docenta, koji to nisu prošli. To je većini nas bilo tlaka, u smislu – imaš nastavu pa ideš onamo pa se vraćaš. Vremenski jer smo u stisci, ali je jako korisno.” (39, TZ)

Osim što obrazovne mogućnosti stjecanja i razvoja nastavničkih kompetencija smatraju nužnima, zalažu se i za jednake institucionalne mogućnosti u tom procesu, što ilustrira jedna od izjava:

„Zato se i mi cijelo vrijeme zalažemo za to da bi svi nastavnici na sveučilištu trebali proći jednu takvu vrstu edukacije, gdje bi se njih zapravo naučilo kako se piše silabus, kako se drži nastava, da se te nastavničke kompetencije zapravo steknu.” (14, HZ)

Iako su i sami često pred izazovima balansiranja kvalitetne izvedbe niza obveza koje imaju, mladi znanstvenici ističu želju i potrebu za uvođenjem promjena u nastavni proces, a želja i osjećaj odgovornosti za uvođenjem inovacija povećavaju se s obzirom na napredovanje u akademskoj karijeri pa nositeljstvo kolegija, čini se, predstavlja ključnu točku preokreta, o čemu svjedoče sljedeće izjave sudionika istraživanja:

„Stvarno sam se uvijek trudio biti maksimalno „apdejtiran“ s nastavom i često, kada mi to ne polazi za rukom, osjećam nekakvu grižnju savjesti, da tako kažem. Uvijek volim implementirati nešto novo, iako imam iste seminare, istu vježbu, isto predavanje. Uvijek volim i trudim se u tome. Ili ako ništa drugo istu stvar na malo drukčiji način prikazati.” (29, BMZ)

„Sad sam nositelj kolegija i voditelj katedre tako da to je, recimo, promjena u odnosu na prijašnji status višeg asistenta i, naravno, drukčije gledam na cijelu situaciju. Sad kao nositelj ipak imam puno veću odgovornost i imam ljude koji sad kao asistenti surađuju sa mnom i na taj način koordiniram sve zajedno. Imam osjećaj odgovornosti i nekakvog planiranja, u kojem bih smjeru htio usmjeriti kolegij, trebam li uvesti neke inovacije. To su neke stvari o kojima razmišljam više nego prije, mada sam i prije imao tu slobodu, ali sad osjećam da sam i pozvan da to nekako implementiram.” (26, TZ)

U kontekstu rasprave o specifičnostima postmodernih sveučilišta, Arimoto (2014) ističe još jednu važnu odgovornost sveučilišnih nastavnika – snažno povezivanje nastave i istraživanja – zagovarajući pritom nužan zaokret paradigme poučavanja na visokoškolskim institucijama koji bi omogućio da studenti uče istraživanjem. Iako je 84,5% mladih znanstvenika procijenilo da je upravo ovom kompetencijom ovladalo u većoj mjeri, odnosno izrazito, analiza podataka kvalitativnog dijela istraživanja upućuje na drukčije stanje (nastavne) prakse mladih istraživača, što aktualizira Argyrisonovu i Schönovu (1974) teoriju o raskoraku između osobnih uvjerenja (eng. *espoused theory*) u odnosu na stvarnost (eng. *theory-in-use*). Da bi naglasili koliko su zapravo njihova nastavna i istraživačka djelatnost nepovezane, neki sudionici ponavljaju negaciju – „Ne, ne. Ne, ne. Baš ne”, odnosno „Ne, ne, ne, to je sasma nešto drugo, nema tu baš nikakvog preklapanja, ni trunke” ili „Nema baš, ne, ne nema” (29, BMZ).

Moguće je, dakako, da su mladi znanstvenici, do trenutka ostvarivanja prava na nositeljstvo kolegija, angažirani u izvedbi nastave i onih znanstvenih područja koja nisu povezana s njihovim znanstveno-istraživačkim interesima i radom. U takvom je kontekstu nepovezanost nastave i istraživanja očekivana. Temeljem provedenih empirijskih istraživanja o povezanosti nastave i istraživanja, Verburch i suradnici (2007) dolaze do zaključka da se istraživači vrlo rijetko bave istraživanjima o tome koliko su i kako istraživanja integrirana u nastavni proces. Istraživači se u okviru ove tematike češće bave istraživanjem nastavnog pristupa, primjerice, jasnoćom izlaganja, strukturom nastave ili objektivnosti ocjenjivanja, a rjeđe pristupima ili strategijama povezivanja nastave i istraživanja. Imajući u vidu očiti manjak istraživanja u tom području, preporuka je analizirati upravo ove aspekte u (budućim) istraživanjima, osobito u nacionalnom kontekstu.

Iako među sudionicima istraživanja postoje različita iskustva u kontekstu stjecanja i razvoja kompetencija za rad u nastavi – otvorenost i spremnost kolega na pomoć (iz istih i drugih

disciplinarnih zajednica), podrška mentora odnosno starijih profesora (s kojima su mladi znanstvenici povezani kao asistenti u nastavi), kao i korisnost (najčešće jednokratnih) edukacija – sudionici istraživanja gotovo su homogeni u iskazu nedostatne podrške za uvođenje u nastavni rad i obrazovnih prilika za usavršavanje u (visokoškolskoj) nastavi. Značajan dio procesa stjecanja i razvoja nastavnčkih kompetencija ovisi stoga o osobnom „snalaženju”, individualnim interesima te institucionalnim prilikama, odnosno mogućnostima usavršavanja za rad u nastavi. U tom smislu, rezultati ovog dijela istraživanja doprinose korpusu domaće znanstvene literature u kojoj se već nekoliko desetljeća progovara o ovim izazovima.

Međutim, diskrepancija između izrazito visokih procjena ovladanosti (temeljnim i razvojnim) nastavnčkih kompetencijama i dijela rezultata kvalitativnog istraživanja poziva na propitivanje i raspravu. Jedno od mogućih objašnjenja za taj „raskorak”, koje smo razmatrali u prethodnom podpoglavlju, pretpostavlja da su mladi znanstvenici u Hrvatskoj nedovoljno upućeni u teorijske i praktične psihološko-pedagoško-didaktičko-metodičke osnove učenja, poučavanja i nastavnog procesa i ne razumiju, odnosno ne znaju koliko složene sposobnosti, znanja, vještine i stavove uključuju nastavnčke kompetencije koje su procjenjivali. Izjave nekih sudionika dodatno su pojačale ovu pretpostavku jer je uočeno da se aktivnosti povezane s pripremom, djelomično s izvedbom, a zatim i s vrednovanjem nastave, odnosno studenata, dominantno doživljavaju kao administrativni posao. Naime, neki sudionici istraživanja govore o izradi planova, odnosno izvedbenih programa kao „poslu oko papirologije”, a o vrednovanju nastave te redovnom praćenju i vrednovanju studentskoga postignuća kao „dodatnom i nepotrebnom administrativnom poslu koji moraju odraditi sukladno zahtjevima nadređenih”, ne uviđajući pritom da se radi o sastavnim segmentima nastavnog procesa.

Druga pretpostavka, koju smo također već iznijeli u prethodnom dijelu, nedovoljna je (samo)kritičnost ispitanika, mladih znanstvenika, u procjenama vlastite ovladanosti nastavnčkih kompetencijama. Imajući u vidu da se samopercepcija oblikuje kroz osobno iskustvo, interpretaciju okruženja te na temelju vrednovanja značajnih drugih (Hubner i Staton, 1976, prema Lacković-Grgin, 1994), visoke procjene ovladanosti nastavnčkih kompetencijama možemo (djelomično) objasniti i kroz socijalnu komparaciju mladih znanstvenika – ovisno o tome s kime se uspoređuju, skloni su sebe podcijeniti, odnosno precijeniti.

Znanstveno-istraživačke kompetencije akademske profesije

Razvoj znanstveno-istraživačkih kompetencija predstavlja značajnu temu u raspravi o akademskom napredovanju mladih znanstvenika, posebice ako se uzme u obzir činjenica da se kao prvo obilježje vodećih sveučilišta ističe izvrsnost u istraživanju (Altbach, 2004), kao i da se među prvih deset najboljih sveučilišta u SAD-u i UK-u nalaze istraživački orijentirana sveučilišta (Arimoto, 2014). Kao referentno polazište za razumijevanje poželjnih znanstveno-istraživačkih kompetencija nerijetko se uzima dokument pod nazivom *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020* koji na sustavan i sveobuhvatan način objedinjuje znanstveno-istraživačke kompetencije potrebne mladim znanstvenicima zaposlenima u oba sektora – javnom i privatnom (Deloitte/APEC, 2010).

Prva skupina kompetencija u spomenutom dokumentu, nazvana „znanstvene kompetencije”, podrazumijeva dubinsko poznavanje (teorijskih i praktičnih) znanstvenih spoznaja, sposobnost učenja i identificiranja relevantnih informacija te prilagodbu tih informacija kako bi se održala razina znanstvene izvrsnosti; zatim sposobnost formuliranja inovativnih istraživačkih pitanja; sposobnost primjene rješenja moderne informacijsko-komunikacijske tehnologije; sposobnost rada u interdisciplinarnom i multidisciplinarnom okruženju te sposobnost objedinjavanja postojećih istraživanja, spoznaja i tehnologija.

Druga skupina kompetencija nazvana je „kompetencije upravljanja timom i projektom”. U ovu kategoriju spadaju sposobnosti rada u timu, upravljanja timom i njegova vođenja te razvijanja istraživačkih mreža; komunikacijske i jezične vještine; sposobnosti kritičkog procjenjivanja; poznavanje poslovne kulture i menadžerskih vještina, sposobnosti upravljanja projektom te svijest o aktualnosti istraživanja i njegovu utjecaju na okoliš.

U treću skupinu kompetencija potrebnih za kvalitetan istraživački rad ubrajaju se „osobni stavovi i intrapersonalne vještine”. Ova skupina podrazumijeva kreativnost, motivaciju i predanost istraživačkom radu, otvorenost u smislu spremnosti za istraživanje nepoznatog ili spremnosti za rad u multikulturalnom timu, prilagodljivost te sposobnost samoprocjenjivanja.

Na tragu rasprave o (nužnim i poželjnim) znanstveno-istraživačkim kompetencijama, za potrebe ovoga rada izrađene su dvije skupine kompetencija koje su nastale kao linearni kompoziti čestica – *temeljne i razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije* (tablica 8.).

Tablica 8. Temeljne i razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije

Znanstveno-istraživačke kompetencije	
Temeljne znanstveno-istraživačke kompetencije	Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka
	Primjena učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature
	Primjena učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature
	Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja
Razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije	Rad u interdisciplinarnom okruženju
	Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu
	Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području
	Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima)
	Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa
	Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža

Temeljne znanstveno-istraživačke kompetencije dominantno su povezane s istraživačkim procesom/ciklusom. Obuhvaćaju kompetencijske čestice povezane s analizom i kritičkim osvrtom na literaturu, odnosno aktualne spoznaje, poznavanjem i primjenom metodologije istraživanja te načelima diseminacije vlastitih znanstvenih spoznaja. Razvojne su znanstveno-istraživačke kompetencije više kontekstualne, povezane s unapređivanjem (znanstveno-istraživačkog) procesa i stoga obuhvaćaju kompetencije povezane s različitim obilježjima (akademskog) okruženja u kojem mladi znanstvenici danas rade.

Važnost i ovladanost temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama

Skupinu temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, prikazanih u tablici 9., čine četiri kompetencije o kojima se, kao što je prethodno učinjeno za nastavničke kompetencije, raspravlja iz perspektive (samo)procjene mladih istraživača o njihovoj važnosti i osobnoj ovladanosti. Temeljne znanstveno-istraživačke kompetencije obuhvaćaju *znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka; primjena učinkovitih strategija pretraži-*

vanja znanstvene i stručne literature; primjena učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature te poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja. Analizirane su sličnosti i razlike s obzirom na spol, vrstu sveučilišta i znanstveno područje, a Pearsonovim koeficijentom korelacije nastojalo se utvrditi postoji li povezanost između važnosti i procjene osobne ovladanosti. U tablicama su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije te postoci odgovora na ljestvici Likertovog tipa, pri čemu su pojedini odgovori grupirani (1+2, 3, 4+5).

Tablica 9. Procjena važnosti temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija

Važnost temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka	11,4	27,9	60,7	3,70	1,01
Primjena učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature	2,1	10,9	87,0	4,30	0,76
Primjena učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature	6,4	25,1	68,6	3,85	0,91
Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja	2,5	10,0	87,4	4,30	0,77

Važnost temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, kao što je bio i slučaj kod (temeljnih) nastavničkih kompetencija, mladi znanstvenici procjenjuju vrlo visoko. Najvažnijim temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama procjenjuju primjenu učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature te poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja (M=4,3 za obje). Imajući u vidu da se radi o kompetencijama koje su prepoznate kao osnovni preduvjet za uspješno obavljanje znanstveno-istraživačkih aktivnosti, posebno na početku istraživačke karijere (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014), ovi rezultati ne iznenađuju.

U odnosu na ove, nešto manje važnom smatraju kompetenciju koja se odnosi na primjenu učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature (M=3,85), a najmanje važnom smatraju znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka (M=3,7). Uzimajući u obzir postotke dobivenih odgovora u procjeni razine važnosti, može se zaključiti da oko 40% mladih znanstvenika ne smatra ova znanja (izrazito) važnima u svojoj akademskoj karijeri. Ovakav podatak dijelom zabrinjava, s obzirom na to da se od mladih znanstvenika očekuje da usvoje (temeljna) znanja iz područja metodologije i statistike kao preduvjet za uspješan i kvalitetan znanstveno-istraživački rad. Međutim, valja istaknuti da je i među ukupnim uzorkom sveučilišnih nastavnika na svim razinama akademskog zvanja također uočena slična percepcija važnosti ove kompetencije (M=3,7) te postotak od 37% sveučilišnih

nastavnika koji ovu kompetenciju ne smatraju (osobito) važnom (Turk i Ledić, 2016a). Time se otvara prostor za dodatno istraživanje motiva zbog kojih dio populacije akademskih djelatnika pridaje slabu ili osrednju važnost ovoj kompetenciji.

Za potrebe utvrđivanja razlika u važnosti temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 9. (Cronbach Alpha=0,766) i provedena trosmjerna analize varijance 2×3×4 kojom nisu utvrđeni glavni efekti, kao ni statistički značajne interakcije ($p < 0,05$).

Tablica 10. Procjena ovladanosti temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama

Ovladanost temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka	3,4	12,3	84,4	4,26	0,82
Primjena učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature	1,1	6,8	92,0	4,53	0,69
Primjena učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature	2,1	8,5	89,4	4,38	0,74
Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja	1,4	5,0	93,6	4,63	0,67

Procjene ovladanosti skupinom temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija veće su od procjena njihove važnosti, što je bio slučaj i kod procjena nastavničkih kompetencija. Rezultati (samo)procjene ovladanosti temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama upućuju na izrazito visoke procjene ovladanosti mladih znanstvenika ovim kompetencijama, na što upućuju aritmetičke sredine koje se kreću u rasponu od najmanje ($M=4,26$) do najveće ($M=4,63$). Čak 93,6% mladih znanstvenika procjenjuje da u većoj mjeri ili izrazito poznaje temeljna načela znanstvenog pisanja i publiciranja, čime je ova kompetencijska čestica najviše rangirana na listi temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija. S ovako visokim procjenama ovladanosti povezane su i analize koje upućuju na to da su mladi znanstvenici daleko znanstveno produktivniji od starijih sveučilišnih nastavnika, posebice onih redovnih i redovnih u trajnom zvanju – ne samo da objavljuju puno više i pritom u relevantnijim znanstvenim časopisima, već to čine češće i u suradnji s kolegama iz inozemstva (Jovanović i Zelenika, 2013).

Nadalje, osobito visok postotak mladih znanstvenika (92%) procjenjuje da uspješno primjenjuje učinkovite strategije pretraživanja znanstvene i stručne literature, a 89,4% navodi da je u većoj ili izrazitoj mjeri ovladalo primjenom učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature. Posebnu pozornost valja skrenuti na procjenu ovladanosti

znanjima iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka za koju 84,4% mladih znanstvenika procjenjuje da je u većoj mjeri ili izrazito ovladalo ovom kompetencijom, iako ih daleko manje, njih 60,7%, ovu kompetenciju smatra važnom.

Za potrebe utvrđivanja razlika u ovladanosti temeljenim znanstveno-istraživačkim kompetencijama, izrađen je linearni kompozit sastavljen od čestica prikazanih u tablici 10. (Cronbach Alpha=0,804) te je provedena trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$. Utvrđen je jedino glavni efekt znanstvenog područja ($F(3,673)=3,743$, $p=0,011$, $\eta^2=0,016$), dok se glavni efekti spola i ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem nisu pokazali značajnima. Mladi znanstvenici iz područja prirodnih znanosti tako iskazuju manju ovladanost temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama u odnosu na ispitanike iz područja društveno-humanističkih znanosti i umjetničkog područja. Uzimajući u obzir specifičnosti radno-profesionalnog okruženja mladih znanstvenika zaposlenih u prirodnim i društvenim znanostima, ovakvi rezultati nisu posve očekivani.

Primjerice, znanstvenici koji djeluju u okviru prirodnih znanosti u prosjeku ranije stječu doktorate u odnosu na znanstvenike iz društvenih znanosti (prosjek je 35,3 godine), što im omogućuje razmjerno rano znanstveno osposobljavanje (Golub, 2008). Pritom su i više međunarodno umreženi te proizvode dvostruko više radova indeksiranih u WoS bazama za razliku od znanstvenika iz društvenog područja (Golub, 2008). Na temelju navedenih razlika između ovih dvaju znanstvenih područja, može se reći da je razvojni put stjecanja temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencija nešto nepovoljniji za znanstvenike u društveno-humanističkim znanostima. Međutim, rezultati istraživanja u ovom su slučaju indikativni s obzirom na to da upravo mladi znanstvenici u društveno-humanističkim znanostima procjenjuju bolju ovladanost ovom skupinom kompetencija u odnosu na svoje kolege iz područja prirodnih znanosti. Ovaj je nalaz moguće interpretirati upravo uzimajući u obzir spomenuti međunarodni kontekst i umreženost mladih „prirodnjaka” – više su umreženi u međunarodnu disciplinarnu zajednicu, češće surađuju s međunarodnim kolegama na projektima te u pripremi i objavi znanstvenih radova. Moguće je da je upravo međunarodno (kompetitivno) okruženje oblikovalo njihove percepcije izvrsne znanosti, odnosno znanstvenika/istraživača, i učinilo ih tako „skromnijima”, odnosno više (samo)kritičnima u procjenama vlastitog znanstveno-istraživačkog znanja i vještina.

Trosmjernom je analizom varijance utvrđena i statistički značajna interakcija spola i ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem ($F(3,673)=3,427$, $p=0,033$, $\eta^2=0,01$) koja, uz malu veličinu efekta ($\eta^2=0,01$), pokazuje da mlade znanstvenice s djelomično integriranih sveučilišta ($M=4,49$, $SD=0,521$) i Sveučilišta u Zagrebu ($M=4,59$, $SD=0,468$) iskazuju veću ovladanost temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama u odnosu na svoje muške kolege s djelomično integriranih sveučilišta ($M=4,21$, $SD=0,676$) i Sveučilištu u Zagrebu ($M=4,31$, $SD=0,658$). Personov koeficijent korelacije upućuje na statistički značajnu povezanost između važnosti i ovladanosti temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama ($r=0,329$, $p=0,000$) pa je tako i u ovom slučaju viša percepcija važnosti povezana s višom percepcijom ovladanosti. Percepcija važnosti temeljnih znanstveno-istraživačkih kompetencijama i percepcija ovladanosti istim kompetencijama imaju 10,8% zajedničke varijance.

Važnost i ovladanost razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama

Skupinu razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, prikazanih u tablici 11. čini šest kompetencija – *rad u interdisciplinarnom okruženju; praćenje i savjetovanje mlađih kolega u znanstveno-istraživačkom radu; provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području; poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje prijava i upravljanje programima/projektima); poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa te stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža.*

U sljedećem dijelu ovog rada o navedenim se kompetencijama raspravlja iz perspektive (samo)procjene mladih istraživača o njihovoj važnosti i osobnoj ovladanosti, analizirajući pritom sličnosti i razlike s obzirom na spol, vrstu sveučilišta i znanstveno područje. Pored toga, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije kako bi se utvrdilo postoji li povezanost između važnosti i procjene osobne ovladanosti. U tablici 11. iznosi se prikaz razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija akademske profesije na temelju procjene važnosti, a u tablici 12. na temelju procjene (osobne) ovladanosti. U tablicama su prikazane aritmetičke sredine i standardne devijacije te postoci odgovora na ljestvici Likertovog tipa, pri čemu su pojedini odgovori grupirani (1+2, 3, 4+5).

Tablica 11. Procjena važnosti razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija

Važnost razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Rad u interdisciplinarnom okruženju	7,1	18,1	74,8	3,97	0,96
Praćenje i savjetovanje mlađih kolega u znanstveno-istraživačkom radu	24,9	27,4	47,6	3,27	1,16
Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području	28,4	19,9	51,6	3,31	1,34
Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje prijava i upravljanje programima/projektima)	31,9	34,3	33,9	3,00	1,14
Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa	31,4	36,8	31,9	2,99	1,09
Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža	37,4	29,5	33,2	2,94	1,20

S obzirom na aritmetičke sredine pojedinih kompetencija, evidentno je da mladi znanstvenici razmjerno nisko procjenjuju važnost razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija (u odnosu na procjenu važnosti temeljnih). Aritmetičke sredine na pet od šest navedenih

čestica kreću se u rasponu od najmanje ($M=2,94$) do najveće ($M=3,27$), što su najniže dobivene procjene na svim ispitivanim česticama. S obzirom na to da su razvojne kompetencije više povezane sa (suvremenim) kontekstom visokoobrazovnog i znanstveno-istraživačkog prostora i, kao što smo već napomenuli, dominantno se odnose na nove zahtjeve za (re)definiranjem kompetencija akademske profesije, daleko niže procjene razvojnih u odnosu na temeljne kompetencije donekle iznenađuju, ako imamo u vidu da je većina ispitanika ovog istraživanja znanstveno „odrasla” upravo u tom „novom” projektnom kontekstu. Jednako tako, u postupku izrade kompetencijskih čestica u obzir je uzeta i nacionalna obrazovna politika pa i u tom smislu iznenađuju niske procjene važnosti kompetencija koje su postale sastavni i nezaobilazni dio znanstveno-istraživačkog djelovanja i napredovanja u nacionalnom kontekstu.

Najvažnijom razvojnom znanstveno-istraživačkom kompetencijom procijenjena je ona koja je povezana s radom u interdisciplinarnom okruženju, čiju važnost prepoznaje 74,8% ispitanika. Sve druge procjene kreću se u znatno nižem rasponu od 31,9% (*poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa*) do 51,6% (*provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području*). U donjem rasponu procjene važnosti nalazi se i kompetencija stvaranja i održavanja (međunarodnih) istraživačkih mreža koju više od jedne trećine ispitanika (37,4%) smatra nevažnom, a njih jedna trećina (33,2%) važnom u većoj mjeri, odnosno izrazito. Moguće je, dakako, da mladi znanstvenici u Hrvatskoj i dalje uvijek imaju razmjerno siguran put razvoja svoje akademske/znanstvene karijere u nacionalnom prostoru (ili ga takvim doživljavaju) pa ne procjenjuju važnost ove kompetencije značajnom u kontekstu razvoja vlastite karijere. Istodobno, međunarodna istraživanja sve više apostrofiraju važnost profesionalnih veza i umrežavanja s drugim znanstvenicima, što se uglavnom objašnjava procesima sve veće internacionalizacije visokoga obrazovanja i rastuće potrebe za međunarodnim aktivnostima i strateškim savezima između sveučilišta (Ismail i Rasdi, 2007). Mavin i Bryans (2002) raspravljaju kako je proces umrežavanja u akademskoj zajednici u potpunosti precrtao disciplinarne i zemljopisne granice i postao najvrjednija strategija razvoja (akademske) karijere, osobito za mlade znanstvenike (Hakim, 1994; Altman i Post, 1996; Arthur i Rousseau, 1996; Sullivan, 1999), no čini se da mladi znanstvenici u Hrvatskoj proces umrežavanja (i dalje?) ne doživljavaju toliko relevantnim.

U donjem rasponu procjena nalazi se i kompetencija poznavanja programskog/projektnog menadžmenta, odnosno pisanje prijava i upravljanje programima/projektima pa tako gotovo jedna trećina mladih znanstvenika, njih 31,9%, ovu kompetenciju smatra nevažnom, a nešto više, njih 33,9%, važnom u većoj mjeri, odnosno izrazito. Uzmemo li kod ove procjene u obzir samo nacionalni kontekst mogućnosti financiranja znanstveno-istraživačkih projekata, a u tom smislu posebno mogućnosti zapošljavanja doktoranada, odnosno postdoktoranada na tim projektima, iznenađuje ovako niska procjena važnosti kompetencije kod mladih znanstvenika od kojih su neki zasigurno prvo zapošljavanje na instituciji za visoko obrazovanje stekli zahvaljujući znanstveno-istraživačkom projektu. Moguće je, dakako, da većina njih u ovoj fazi razvoja svoje akademske karijere još nije sudjelovala u razvoju znanstveno-istraživačkog projekta ili bila u poziciji projektnog voditelja, što donekle može objasniti ovako niske procjene. S druge strane, radi se o kompetenciji koja će im svakako biti potrebna ako planiraju daljnji razvoj svoje akademske karijere, makar samo i u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru.

Za potrebe utvrđivanja razlika u važnosti razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, izrađen je linearni kompozit sastavljen od kompetencijskih čestica prikazanih u tablici 11. (Cronbach Alpha=0,822) i provedena je trosmjerna analiza varijance 2×3×4 kojom nisu utvrđeni glavni efekti, kao ni statistički značajne interakcije ($p < 0,05$). Kada je riječ o percepciji važnosti razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija, možemo utvrditi da su mladi znanstvenici homogeni u svojim procjenama.

U (samo)procjeni ovladanosti razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama, mladi su znanstvenici iskazali, što je u skladu i s prethodnim rezultatima, više procjene u odnosu na prethodne procjene važnosti. Na to upućuju srednje vrijednosti koje se kreću u rasponu od najmanje ($M=3,89$) do najveće ($M=4,18$), što je prikazano u tablici 12.

Tablica 12. Procjena ovladanosti razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama

Ovladanost razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama	1+2 %	3 %	4+5 %	M	SD
Rad u interdisciplinarnom okruženju	2,7	15,6	81,7	4,18	0,82
Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu	9,3	17,0	73,6	3,96	0,99
Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području	6,1	19,2	74,6	4,02	0,94
Poznavanje programskog/projektne menadžmenta (pisanje prijave i upravljanje programima/projektima)	10,6	18,8	70,6	3,89	1,03
Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa	8,3	17,7	74,1	4,00	1,02
Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža	5,9	14,3	79,8	4,18	0,96

Visoke procjene ovladanosti mladi su znanstvenici dali kompetencijama *Rad u interdisciplinarnom okruženju* (81,7%) i *Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža* (79,8%). Međutim, zanimljivo je da su kompetencije *Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području* i *Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa* također visoko procijenjene pa tako preko 74% mladih znanstvenika procjenjuje da je u većoj mjeri ili izrazito ovladalo navedenim kompetencijama. Filozofija recenzije radova temelji se na ideji da istraživanje mora „preživjeti” rigoroznu procjenu stručnjaka u (znanstvenom) području prije nego što se rezultati mogu predstaviti široj znanstvenoj zajednici kao oni dostojni ozbiljnog razmatranja (Wager i sur., 2002). Recenzente se stoga u literaturi opisuje kao stručnjake, odnosno vrhunske stručnjake u određenom znanstvenom području s potrebnim iskustvom, znanjima i vještinama koje im daju

za pravo procjenjivati jesu li metode koje (drugi) autori primjenjuju odgovarajuće, rezultati točni, a interpretacije razumne (Wager i sur., 2002, Smith, 2003). Iako se radi o praksi tradicionalno ukorijenjenoj u akademskoj zajednici, autori upozoravaju na to da se ova kompetencija ne uči kroz formalni sustav obrazovanja, nego se unaprjeđuje jedino praksom, odnosno iskustvom (Winck i sur., 2011).

U donjem rasponu procjena (iako i dalje s vrlo visokim procjenama ovladanosti) mladi znanstvenici ostavljaju one razvojne kompetencije koje su prepoznate kao ključne za uspješan znanstveno-istraživački rad u dinamičnom istraživačkom prostoru – pisanje prijava i upravljanje znanstveno-istraživačkim projektima te poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa. Imajući u vidu da europska, ali i nacionalna znanstvena politika posljednjih nekoliko desetljeća stavlja snažan naglasak na razvoj istraživačkih projekata koji, između ostaloga, predstavljaju i platformu zapošljavanja (mladih) znanstvenika (Drennan i sur., 2013; Goastellec i sur., 2013; Goastellec i Pekari, 2013; Kwiek i Antonowicz, 2013), sasvim je razvidno da razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije povezane s procesima prijave, odnosno vođenja projekata te suradnje s (međunarodnom) disciplinarnom zajednicom postaju sve važnije kompetencije akademske profesije.

Za potrebe utvrđivanja razlika u ovladanosti razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama izrađen je linearni kompozit sastavljen od kompetencijskih čestica prikazanih u tablici 12. (Cronbach Alpha=0,868) i provedena je trosmjerna analiza varijance $2 \times 3 \times 4$ kako bi provjerilo postoji li razlika s obzirom na nezavisne varijable. Utvrđen je glavni efekt ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem ($F(2,673)=5,793$, $p=0,003$, $\eta^2=0,017$) i statistički značajna interakcija znanstvenog područja i ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem ($F(6,673)=2,452$, $p=0,024$). Ispitanici s područja biomedicine i zdravstva na poluintegriranim sveučilištima iskazuju manju ovladanost razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama ($M=3,75$, $SD=0,917$) u odnosu na ispitanike s područja biomedicine i zdravstva na Sveučilištu u Zagrebu ($M=4,23$, $SD=0,658$), pri čemu je veličina efekta mala ($\eta^2=0,021$). Ovakav se odnos procjena pokazao i kod procjene ovladanosti temeljnim nastavničkim kompetencijama pa i ovoga puta ističemo da je, s obzirom da se radi o razlici utvrđenoj samo kod znanstvenog područja biomedicine i zdravstva, za ovaj je nalaz teško pružiti šire objašnjenje bez daljnjih uvida u to što se u kontekstu znanstveno-istraživačke djelatnosti događa kod predstavnika ovog znanstvenog područja, posebice na Sveučilištu u Zagrebu. Kao i u prethodnim slučajevima, Personov koeficijent korelacije upućuje na statistički značajnu povezanost između važnosti i ovladanosti ($r=0,223$, $p=0,000$) pa je tako viša percepcija važnosti povezana s višom percepcijom ovladanosti. Međutim, percepcija važnosti razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija i percepcija ovladanosti istim kompetencijama imaju svega 5% zajedničke varijance, što upućuje na mali efekt (Cohen, 1992, prema Field, 2009).

Ovo istraživanje pokazuje da mladi znanstvenici manje važnima procjenjuju razvojne znanstveno-istraživačke kompetencije u odnosu na one temeljne, što se pokazalo i kod njihove procjene nastavničkih kompetencija. Međutim, njihove su procjene ovladanosti i temeljnim i razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama izrazito visoke, a pritom procjenjuju da su temeljnima ovladali više nego razvojnima. Iako su njihove procjene ovladanosti visoke, iznenađuje rezultat koji pokazuje da najmanje važnima procjenjuju kompetencije stvaranja i održavanja suradničkih (međunarodnih) mreža te one kompetencije koje uključuju poznavanje

procesa pisanja, prijave i upravljanja znanstveno-istraživačkim projektima te mogućnosti njihova financiranja.

Istraživanja u međunarodnom, ali i nacionalnom kontekstu upućuju na to da se rad (mladih) znanstvenika u prirodnim znanostima, u odnosu na one iz društvenih, daleko češće ostvaruje u okviru projekata usmjerenih na provedbu temeljnih istraživanja. Takav kontekst često podrazumijeva redovitu suradnju s inozemnim kolegama u svjetskim i europskim znanstvenim centrima pa su (mladi) znanstvenici iz prirodnih znanosti, u odnosu na kolege iz društveno-humanističkih znanosti više međunarodno umreženi i češće angažirani na istraživačkim projektima (Golub, 2008). S obzirom na već tradicionalnu dihotomiju „tvrdih” i „mekih” znanstvenih područja i niz istraživanja koja upućuju na snažniju orijentaciju znanstvenika prirodnih i tehničkih disciplina znanstveno-istraživačkoj djelatnosti (Biglan, 1973; Becher, 1989; Polio, 1996; Teichler, Arimoto i Cummings, 2013), u procjeni važnosti i ovladanosti temeljnim i razvojnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama očekivali smo uočiti spomenute razlike. Međutim, rezultati ovog istraživanja pokazuju da su mladi znanstvenici u Hrvatskoj prilično homogeni u visokim procjenama osobne ovladanosti ovim skupinama kompetencija. Teško je stoga otići se dojamu da se iza visokih procjena (osobne) izvrsnosti u kontekstu (izrazite) ovladanosti znanstveno-istraživačkim kompetencijama, kao i kod procjena ovladanosti nastavničkim kompetencijama, kriju nedovoljna (samo)kritičnost i sklonost davanju društveno poželjnih odgovora.

Znanstveno-istraživačke kompetencije – u potrazi za dodatnim objašnjenjem visokih procjena ovladanosti

Kao i u kontekstu procjene osobne ovladanosti nastavničkim kompetencijama, mladi znanstvenici značajno visoko procjenjuju i osobnu ovladanost znanstveno-istraživačkim kompetencijama. Pritom temeljne procjenjuju važnijima od razvojnih, ali stava su da su (u većoj mjeri, odnosno izrazito) ovladali s obje skupine znanstveno-istraživačkih kompetencija. Procjene se pritom kreću u zaista visokim omjerima – njih najmanje, tj. njih 79,8%, procjenjuje da je (u većoj mjeri, odnosno izrazito) ovladalo stvaranjem i održavanjem (međunarodnih) istraživačkih mreža, njih 92% procjenjuje da je ovladalo primjenom učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature, dok ih 93,6% smatra da je u većoj mjeri, odnosno izrazito ovladalo poznavanjem temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja. Primijenjeni postupci obrade podataka upućuju na neočekivane razlike s obzirom na pripadnost znanstvenom području. Naime, mladi znanstvenici iz prirodnih znanosti iskazuju manju ovladanost temeljnim znanstveno-istraživačkim kompetencijama u odnosu na svoje kolege iz područja društveno-humanističkih znanosti i umjetničkog područja. Ovaj je nalaz neočekivan s obzirom na niz istraživanja koja opisuju habitus „prirodnjaka” kao snažnije orijentiran na istraživačku djelatnost u odnosu na habitus „društvenjaka” koji je više usmjeren na nastavnu djelatnost (Biglan, 1973; Becher, 1989; Polio, 1996; Golub, 2008; Teichler, Arimoto i Cummings, 2013).

Kao i slučaju analize nastavničkih kompetencija, u potrazi za dodatnim objašnjenjima tako visokih (samo)procjena okrenuli smo se tematskoj analizi kvalitativnih podataka.

Iako su (očekivano) individualno raznolika, iskustva sudionika istraživanja u procesu stjecanja i razvoja znanstveno-istraživačkih kompetencija upućuju na nekoliko zajedničkih obrazaca: (I) slab doprinos formalnog obrazovanja (doktorskih studija) stjecanju i razvoju znanstveno-istraživačkih kompetencija, (II) nepoznavanje metodologije istraživanja i statističke obrade podataka, (III) važnost mentorske podrške u procesu uvođenja u znanstveno-istraživački rad i disciplinarnu zajednicu i (IV) razvojni put angažmana na projektima.

Iskustva sudionika istraživanja upućuju na niz izazova s kojima se mladi znanstvenici susreću na početku znanstveno-istraživačke karijere u kontekstu stjecanja i razvoja znanstveno-istraživačkih kompetencija. Najoštrija je kritika pritom usmjerena na formalni sustav izobrazbe doktoranada, odnosno na doktorske studije. Sudionici tako ističu da od dokorskog studija nije bilo pomoći, da nije utjecao na stjecanje (novog) znanja, a neki svoj proces doktorske izobrazbe danas smatraju gubljenjem vremena, a doktorski studij „bezveznim”, što se ilustrira sljedećim izjavama sudionika:

„Ma nije baš doktorski studij pomogao... Mislim... korisno, ali ne nešto što bi mi sad značajno promijenilo znanje ili da sam otkrila neku toplu vodu.” (22, DZ)

„Pa bilo je dosta tih ispita. U to se vrijeme ništa nije držalo na postdiplomskom studiju, napravite seminar i doviđenja. Tako da nije bilo nešto posebno napeto, ono... nije bilo neke koristi, ne. Mislim tu i tamo koji predmet, ali mislim, u globalu, da je bilo gubitak vremena. Ono, proveo sam mjesec prolazeći kroz te knjige, skripte, koje, u principu, nisu imale veze s tim što ja radim, niti sam naučio nešto o nuklearnoj općenito, nego sam naučio nešto o specifičnim područjima kojima se bave ti ljudi koji su držali nastavu, koju nisu držali, što je bilo bezveze. Tako da, postdiplomski studij kao studij bio je bezveze.” (8, PZ)

Nezadovoljstvo kvalitetom dokorskog studija karakteristično je i za međunarodno okruženje. Tako primjerice Golde i Dore (2001) upozoravaju na to da postoji velik nesklad između proklamirane svrhe dokorskog studija američkih sveučilišta, želja s kojima doktorandi dolaze i stvarnosti njihovih karijera u akademskoj zajednici. Rezultati njihova istraživanja otkrivaju da su doktorandi izrazito nezadovoljni kvalitetom dokorskog studija jer ne ispunjava njihove želje i zahtjeve i ne pripremaju ih kvalitetno za kasnije (istraživačke) pozicije (Golde i Dore, 2001).

U svojim kritikama u pogledu slabog doprinosa dokorskog studija razvoju znanstveno-istraživačkih kompetencija, sudionici našeg istraživanja ističu manjak sati nastave i prakse posvećenih razumijevanju metodologije istraživanja i primjeni postupaka statističke obrade podataka, što ilustriraju sljedeće izjave sudionika:

„Imali smo, recimo, kolegij Metodologija znanstvenoga rada, ali na tim predavanjima nismo ništa radili, niti smo dobili išta od toga što bi iz naslova proizlazilo da bismo trebali dobiti i zbog toga mi je, recimo, žao (...)” (22, DZ)

„Ja, ali ne samo ja nego i moji ostali kolege, mi statistiku ne znamo. Ja sam imala statistiku na doktoratu nekoliko sati i upoznali su nas s osnovama SPSS-a, ali nije to to.” (15, HZ)

„Ona statistika koju sam slušao na studiju, čak i na poslijediplomskom, apsolutno je to ono... Ja sam znao da to postoji, da su to te i te metode, ali imati statistički program i u njemu raditi (...) U metodološkom smislu nitko vas ne uči, nitko vas ne uči metodološki što bi bilo dobro, statistika i te stvari.” (29, BMZ)

Sudionici tako upućuju na slab doprinos doktorskih studija razvoju ove kompetencije kao i na nemogućnosti samostalnog rada na obradi podataka („*nisam sposobna sama raditi statistiku za svoj doktorat*” – 15, HZ). Izazove (rijetki) prevladavaju uz mentorsku, kolegijalnu i prijateljsku podršku („*prijatelj iz Zagreba radio mi je statistiku*” – 15, HZ), a još više, čini se, uz korištenje paralelnog „tržišnog sustava” statističke obrade podataka, pri čemu iskustva nažalost nisu uvijek pozitivna¹³. Bez znanja i mogućnosti samostalne (statističke) obrade prikupljenih podataka mladi se znanstvenici u tom procesu često oslanjaju na pomoć iskusnijih kolega i mentora. Tako dobivene smjernice za rad imaju pozitivne učinke na njihovo učenje i daljnje razvijanje te kompetencije, osobito ako je riječ o kompetentnoj mentorskoj podršci, što ilustriraju sljedeće izjave:

„Imala sam pomoć jednog kolege koji me usmjerio i uputio u jedan statistički program. Pokazao mi je kako raditi u njemu, dao mi je savjete i za to je izdvojio stvarno jako puno vremena.” (11, BTZ)

„Statistiku sam učio uz mentoricu... ona je tukla po toj statistici pa sam i ja gledao. (...) Inače, prije toga, ja to stvarno nisam ništa znao. Ali sam dosta vizualni tip i ako se na nešto stvarno koncentriram mogu to zapamtiti, tako da sam uz nju to dosta naučio. To definitivno smatram jednim velikim plusom jer, kažem, ima mojih kolega koji dan danas ne znaju neke osnovne stvari iz statistike i pitaju mene.” (29, BMZ)

Mentorska se podrška posebno važnom pokazuje u procesu stjecanja, odnosno razvoja ili „brusjenja”, kako to jedna sudionica slikovito objašnjava, kompetencije poznavanja temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja. Koliko je sudionicima bila ključna podrška mentora u procesu učenja načela i tehnika znanstvenog pisanja, ilustriraju sljedeće dvije izjave:

„Mene je mentor puno više brusio što se tiče znanosti... kada sam počela pisati radove, tu me brusio... ispravljao me, upozoravao, savjetovao. Zapravo je brusio taj znanstveni dio. Kako mi taj znanstveni dio za vrijeme studija nismo imali toliko izražen, to je bilo nešto što mi je nedostajalo. Pisati rad više je stvar rada i tu

13 Iskustva nekih sudionika istraživanja koji su upotrebljavali plaćene usluge drugih nisu uvijek bila pozitivna pa tako jedna sudionica upućuje na izazove koji proizlaze iz nepoznavanja, odnosno nemogućnosti samostalne statističke obrade podataka za potrebe izrade doktorata: *„Ja nisam sposobna raditi statistiku za svoj doktorat i onda sam morala naći nekog statističara. I tako sam na preporuku našla jednu kolegicu. (...) Međutim, ona je meni poslala hrpu onoga ispisa iz SPSS-a, koji meni nije značio ništa. Ja tu nisam mogla ništa iščitati, nikakve rezultate, ništa. Ništa, ništa, ništa. Nisam dobila nikakvu obradu. Očekivala sam da će to biti obrađeno. Svjesna sam da ona meni ne može dati interpretaciju, ali (...) I onda sam je pokušala putem e-maila i mobitela pitati, dobro što znači ta i ta brojka, i onda je ona jednostavno prestala komunicirati sa mnom. (...) A bila sam joj i platila tu statistiku.”*

je potrebno da vas netko nauči kako se piše. Tako da mi je tu mentor osobito puno pomogao.” (14, HZ)

„Bilo je dosta komunikacije u tih nekoliko godina dok sam ja radio u laboratoriju, uštimavao to i ja bih mentorici pokazivao svoje rezultate. Ona je stvarno jako puno koordinirala to moje pisanje, a u početku je i ona dodavala stvari, znači, u rad, da ga oplemeni da to bude bolje i tako... U početku je bilo baš dosta i usmene komunikacije, a onda se svelo na track changes. (...) Uz nju sam jako puno naučio o pisanju radova i prezentiranju svojih rezultata i definitivno smatram da mnogi to nisu naučili.” (29, BMZ)

Međutim, razlike među disciplinarnim zajednicama otkrivaju i drukčije kontekste u kojima se znanstveni podmladak ne uči pisanju radova, niti ih se na to potiče, već mentori u potpunosti na sebe preuzimaju odgovornost za proces pisanja znanstvenog rada, na što upućuje izjava jednog od sudionika: *„Ovdje je bilo jako puno doktoranada koji su radili samo u laboratoriju, a mentor je bio taj koji je pisao” (29, BMZ).*

Osim zbog uvođenja u znanstveno-istraživački rad, mentorska se podrška pokazuje ključnom i u procesu uvođenja mladih znanstvenika u (nacionalnu i međunarodnu) disciplinarnu zajednicu, o čemu se u znanstvenoj literaturi često raspravlja iz pozicije simboličkog kapitala i „posuđivanja mreža” mladih znanstvenika koji na taj način, putem svojih mentora i njegovih/njezinih posuđenih kontakata odnosno mreža, polako počinju graditi svoj legitimitet u disciplinarnoj, odnosno akademskoj zajednici uopće (Burt 1998, 2000; Aisenberg i Harrington, 1988; Atkinson i Delamont, 1990). Razvojna kompetencija stvaranja i održavanja (međunarodnih) istraživačkih mreža u mnogim disciplinarnim zajednicama postaje ključan kriterij vidljivosti pa je u tom kontekstu rad na međunarodnim projektima mladim istraživačima vrlo značajan prilikom stvaranja, a potom i održavanja međunarodnih veza. Iskustva sudionika istraživanja upućuju na važnost mentorskog utjecaja i podrške u procesu međunarodnog umrežavanja i pomoći u ostvarivanju kontakata s užom disciplinarnom zajednicom, o čemu svjedoče sljedeće izjave:

„Mentor mi je dao potporu i u tom smislu pa bi i nacionalnom i na međunarodnom nivou uvijek pridavao pozornost tome da me poveže s nekim, predstavi, ukaže na to da mi surađujemo. Znači na taj način nekako je i mene polako uključio u te krugove. Na taj način ili u nekakvoj daljnjoj komunikaciji isto je pridavao pozornost tome da me uključi u neki projekt ili rad i na taj način sam i ja, recimo, polako upoznao te ljude, uspostavio kontakt i nekakav vid suradnje.” (26, TZ)

„Mi smo svoje rezultate predstavili na svjetskim kongresima i onda je meni bilo fascinantno kako mene prihvaćaju drugi istraživači iz drugih svjetskih institucija zbog činjenice da sam ja član istraživačke skupine svog mentora.” (32, BMZ)

„Da mene moj mentor nije tada potaknuo i rekao mi koliko je to bitno za moju karijeru i što će to sve donijeti, ja vjerojatno ne bih imala hrabrosti otići na međunarodni COST projekt. Eto, tako da sam s te strane ja to doživjela kao poticaj.” (24, PZ)

Imajući u vidu da u nacionalnom, a međunarodnom okruženju pogotovo, dominira projektni pristup financiranju znanstveno-istraživačkih projekata i da je dobro upravljanje projektima ključno za njihovo pozitivno vrednovanje, a posljedično i novi ciklus financiranja, iznenađuje da je tek jedna trećina ispitanika u prvom dijelu istraživanja procijenila važnom razvojnu kompetenciju poznavanja programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima). S druge strane, njih više od dvije trećine (70,6%) procjenjuje da je istom kompetencijom ovladalo u većoj mjeri ili izrazito. Međutim, rezultati ovog dijela istraživanja upućuju na neke izazove s kojima se mladi znanstvenici susreću, iako je jasno kako dio izazova proizlazi iz same njihove pozicije onih koji projektom ne upravljaju. Tako se primjerice, u kontekstu upravljanja projektom mladi znanstvenici uglavnom moraju nositi s nizom administrativnih poslova i čini se kako se vrsta i obim posla na samom projektu mijenjaju s vremenom i pozicijom koju mladi znanstvenici imaju u odnosu na svoje mentore. Tako, primjerice, jedna sudionica ističe svoj razvojni put angažmana na projektu, odnosno tranziciju od projektne „tajnice” do istraživačice i autorice:

„Dok mi je mentor bio i voditelj projekta, onda sam tu bila i k'o tajnica – trebalo je sve administrirati, pozive dostavljati, pisati, unositi radove u baze podataka... Ali sada više ne, to sada netko drugi radi, a ja dostavljam rezultate istraživanja i pišem radove.” (21, DZ)

Među sudionicima istraživanja postoje, dakako, različita (individualna) iskustva u kontekstu stjecanja i razvoja znanstveno-istraživačkih kompetencija, osobito ako se u obzir uzmu i perspektive disciplinarnih razlika. Međutim, razvidno je da sudionici ističu nedostatan doprinos formalnog obrazovanja, odnosno doktorskih studija na kojima se nastava ne odvija, ili se često radi o loše izvedenoj nastavi koja ne ostavlja za sobom očekivane ishode učenja. Ne iznenađuje stoga da mnogi sudionici doktorske studije smatraju, kako i sami navode, „nekorisnima”, „bezveznima” i „gubljenjem vremena”. Nezadovoljstvo mogućnostima znanstvenog i stručnog usavršavanja mladi su znanstvenici iskazali i u CAP istraživanju, pa je tako njih gotovo polovica (47,1%) (izrazito) nezadovoljna mogućnostima i prilikama za znanstveno i stručno usavršavanje.¹⁴

I dok se doktorski studiji kritiziraju, sustavna i kompetentna mentorska podrška procjenjuje se izrazio relevantnom za različite faze uvođenja u znanstveno-istraživački rad i disciplinarnu zajednicu, što je u skladu s istraživanjima u međunarodnom i nacionalnom kontekstu. Remmik i suradnici (2011) tako ističu da je mentoriranje jedan od najučinkovitijih načina podrške u procesu profesionalnog usavršavanja zato što kvalitetan mentorski odnos doprinosi smanjenju osjećaja izoliranosti, povećava samopouzdanje i profesionalni rast te poboljšava samorefleksiju i sposobnosti rješavanja problema. I neki domaći autori (Brajdić Vuković, 2013) navode da je (nekvalitetan) mentorski odnos prepoznat kao jedna od ključnih socijalizacijskih prepreka tijekom profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. U kontekstu

14 Neobjavljeni rezultati istraživanja „Promjene u akademskoj profesiji” (CAP – Changes in Academic Profession).

ovog dijela istraživanja, upravo se mentorska podrška pokazuje ključnom u stjecanju niza relevantnih temeljnih i razvojnih znanstveno-istraživačkih kompetencija.

Zaključna razmatranja

Rezultati kvantitativnog dijela istraživanja APROFRAME upućuju na to da je većina ispitanika, mladih znanstvenika, u većoj mjeri, odnosno izrazito usvojila nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije potrebne za uspješan rad u akademskoj zajednici. Pritom i važnost i ovladanost temeljnim (nastavničkim i znanstveno-istraživačkim) kompetencijama procjenjuju višima u odnosu na razvojne kompetencije. Na tom tragu može se govoriti o indikativnim nalazima koji upućuju na to da su mladi znanstvenici na početku akademske karijere više tradicionalno usmjereni kompetencijama koje su potrebne za izvođenje nastavnog i istraživačkog procesa, a manje onim razvojnim koje su usmjerene na unapređenje i inoviranje nastavne i znanstveno-istraživačke djelatnosti. Iako su istraživanjem utvrđene razlike u procjenama važnosti i ovladanosti kompetencijama uglavnom prema području znanosti, male veličine efekta upućuju na zaključak da su ispitanici istraživanja ipak homogena populacija u svojim procjenama (izrazite) ovladanosti nastavničkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama. Na prvi pogled, ovaj istraživački nalaz upućuje na to da su mladi znanstvenici na početku akademske karijere izrazito kompetentni u obavljanju nastavničke i istraživačke uloge.

Međutim, rezultati kvalitativnog istraživanja upućuju na niz izazova, odnosno poteškoća s kojima se mladi znanstvenici susreću u procesu stjecanja, odnosno razvoja nastavničkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija. U nastavni se rad uglavnom uvode sami, bez sustavne podrške i povratne informacije o kvaliteti vlastitog rada, uz izrazito rijetke obrazovne prilike za stjecanje i (profesionalni) razvoj nastavničkih kompetencija. Iskustva sudionika istraživanja tako upućuju na stvarnost suprotnu od onoga što zagovaraju europske (visokoobrazovne) politike i obrazovne organizacije koje naglašavaju važnost osiguravanja uvjeta za razvoj i unaprjeđenje nastavničkih kompetencija (EUA, 2010) te predlažu obvezu stjecanja certifikata o pedagoškom osposobljavanju za rad u visokoškolskoj nastavi (EUA, 2015). Izolirana iskustva sudionika koji su pohađali (jednokratne) programe stručnog usavršavanja za rad u nastavi pozitivna su i sudionici naglašavaju njihovu korisnost u kontekstu prijenosa naučenog u vlastitu nastavnu praksu i njezino unapređenje. Međutim, dok su takva pozitivna iskustva stručnog usavršavanja iznimka, a ne pravilo, pitanje je hoće li naše visokoškolske institucije biti u mogućnosti pratiti Standarde i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja (ENQA, 2015)¹⁵ u kojima se ističe važnost osiguravanja prilika za profesio-

15 Prema Nacrtu revidiranog dokumenta *Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja* (ESG) koji je Skupina za praćenje Bolonjskog procesa (Bologna Follow-up Group, BFUG) usvojila 19. rujna 2014. godine, a ministri Europskog prostora visokog obrazovanja (European Higher Education Area, EHEA) usvojili su ga na konferenciji u Erevanu 14. i 15. svibnja 2015. godine. ESG je objavilo Europsko udruženje za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA).

nalni razvoj nastavnog osoblja i poticanje njihova usavršavanja za rad u nastavi, a u namjeri pažljivog osmišljavanja studijskih programa i njihovog izvođenja kako bi se studente poticalo na preuzimanje aktivne uloge u ostvarivanju procesa učenja.

I dok obrazovnih prilika za stjecanje nastavničkih kompetencija nema (dovoljno), doktorski studiji, koji bi trebali doprinositi stjecanju i razvoju znanstveno-istraživačkih kompetencija, na meti su oštih kritika sudionika istraživanja koji ih procjenjuju nedovoljno kvalitetnima i utjecajnim. Štoviše, mladi znanstvenici procjenjuju da je vrijeme koje su uložili u doktorske studije potraćeno i da se nisu ostvarili ishodi učenja koje su očekivali na toj razini. Slične kritike upućene kvaliteti doktorskih studija pronalazimo i na europskoj razini pa tako Kehm (2006) upozorava da i dalje postoji uvriježeno mišljenje i raširena kritika da doktorandi završavaju studije bez odgovarajućih znanja, vještina i sposobnosti, odnosno kompetencija koje bi im osigurale daljnji profesionalni razvoj, osobito ako se odluče za karijeru izvan akademske zajednice. Kehm (2006), međutim, ističe da globalizacija i sve veći zahtjevi za internacionalizacijom značajno utječu na promišljanje perspektiva i konceptualizacije dokorskog obrazovanja i osposobljavanja, zbog čega su brojne europske zemlje, odnosno sama sveučilišta, pristupili ozbiljnoj reformi svojih doktorskih studija kako bi ih učinili atraktivnijima i konkurentnijima.

Rezultati kvalitativnog istraživanja upućuju i na raznolike strategije koje mladi znanstvenici primjenjuju kako bi odgovorili na izazove u procesu stjecanja i razvoja relevantnih (nastavničkih i znanstveno-istraživačkih) kompetencija. U tom je smislu važno istaknuti kolegijalnu podršku koja proizlazi iz svakodnevnog nastavnog i znanstveno-istraživačkog rada i interakcije s drugim kolegama u domaćoj i međunarodnoj znanstvenoj zajednici. Iskustva pojedinih sudionika istraživanja, iako rijetka, upućuju tako na potencijal koji generacijska i međugeneracijska te disciplinarna i multidisciplinarna kolegijalna podrška imaju u kontekstu razvoja i unapređenja nastavnog i znanstveno-istraživačkog rada. Intenzivni kontakti mladih znanstvenika s iskusnijim kolegama istraživačima smatraju se ključnima za proces iskustvenog učenja tijekom njihove profesionalne socijalizacije (Delamont i Atkinson 2001; Parry, 2007). Važnost (kolegijalne) podrške u razvoju nastavničkih kompetencija prepoznata je i u drugim istraživanjima pa tako Hendry i Oliver (2012) naglašavaju važnost suradničkog promatranja (*peer observation*) te prednosti i koristi koje donosi (sveučilišnim) nastavnicima, osobito na počecima akademske karijere. Međusobni odlasci na nastavu, povratna informacija i kritička refleksija na kvalitetu izvedbe, iznose dalje Hendry i Oliver (2012), značajno doprinose razvoju nastavničkih kompetencija i unapređenju kvalitete visokoškolske nastave. Sudionici ovog istraživanja, međutim, nisu iskusili ovakav tip podrške u procesu uvođenja u nastavni rad.

Iako iskustva (pojedinih) sudionika istraživanja odražavaju važnost kolegijalne podrške, analiza podataka istraživanja upućuje na mentorsku podršku kao ključan čimbenik u procesima stjecanja i razvoja niza (nastavničkih i znanstveno-istraživačkih) kompetencija. Iskustva (većeg dijela) sudionika koji nisu imali priliku profesionalno se razvijati uz kvalitetnu mentorsku podršku, pomoć i vodstvo, otkrivaju koliko im je upravo taj segment nedostajao na njihovom razvojnom putu. S druge strane, (rijetka) iskustva onih sudionika koji su svoj put profesionalne socijalizacije u nastavni i znanstveno-istraživački rad gradili uz podršku i vodstvo kompetentnih mentora, ističu njihov neizmjeran utjecaj na osobni proces učenja i stjecanje niza kompetencija. U ovom se istraživanju mentorska podrška i s njom povezana „uronjenost“ mladih znanstvenika

u svoju disciplinarnu zajednicu (domaću i međunarodnu), pokazuje osobito važnom u kontekstu stjecanja znanstveno-istraživačkih kompetencija, ali i osnaživanja, umrežavanja i osamostaljivanja mladih znanstvenika, što je u skladu s najnovijim nacionalnim i međunarodnim istraživanjima (Remmik i sur., 2011; Scaffidi i Berman, 2011; Brajdić Vuković, 2013; Vizek-Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014; van der Weijden i sur., 2014). Pozitivan utjecaj mentorskih odnosa u kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika, dakako, nije novost i brojne studije iz različitih disciplinarnih područja već desetljećima dokazuju važnost instrumentalne uloge mentora u profesionalnom, ali i osobnom razvoju mladih kolega (Dalton, Thompson i Price, 1977; Levinson i sur., 1978; Phillips-Jones, 1982; Kram, 1983, 1985; Mathias, 2005; Foote i Solem, 2009; Hopwood, 2010; Cox, 2011; Baker, Pifer i Griffin, 2014; Browning, Thompson i Dawson, 2014; Boeren i sur., 2015; Sood, Tigges i Helitzer, 2016).

Međutim, u kontekstu ovog istraživačkog rada, nalaz o važnosti, ali istodobno i o nedostatnoj (mentorskoj) podršci i drugim oblicima sustavne podrške u procesu stjecanja i razvoja nastavnčkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija, omogućuje novu perspektivu promišljanja o (izrazito) visokim procjenama ovladanosti nastavnčkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama. Moguće je da kvantitativni nalazi upućuju na visoku motivaciju i želju mladih znanstvenika da obje djelatnosti – i nastavnu i znanstveno-istraživačku – izvode dobro i kvalitetno, pa se iskazi visokih procjena ovladanosti kompetencijama mogu interpretirati i kao društveno poželjni odgovori. Moguće je, dakako, da mladi znanstvenici sebe žele vidjeti kao kompetentne nastavnike i istraživače. Međutim, „uronjeni” u svoju redovnu (nastavnu i istraživačku) djelatnost koja se, što pokazuju rezultati kvalitativnog istraživanja, (uglavnom) ostvaruje bez referentnog okvira prema kojem bi mladi znanstvenici mogli sebe kritički promatrati, bez prilika za usavršavanja, bez podrške ili uz minimalnu (kolegijalnu i mentorsku) podršku, bez povratne informacije o kvaliteti vlastitog rada i bez (samo)analize vlastitih kompetencija, teško se mogu (informirano), konstruktivno i kritički procijeniti.

U okruženju koje ne omogućava izgradnju stvarne slike o sebi, mladi znanstvenici očito grade onu idealnu. U tom smislu, vrlo je vjerojatno da su visoke samoprocjene ovladanosti nastavnčkim i znanstveno-istraživačkim kompetencijama rezultat društveno poželjnih odgovora i vlastite projekcije mladih znanstvenika proizašle iz želje da se vide i deklariraju kao (izrazito) kompetentni nastavnici i istraživači. Takva samopercepcija izvrsnosti – pri čemu je zaista upitno koliko ista proizlazi iz poznavanja i razumijevanja znanstvenih spoznaja o kompetencijama – blokira ideju o potrebi vlastitog usavršavanja i trajnog nadograđivanja nastavnčkih i znanstveno-istraživačkih kompetencija u kontekstu cjeloživotnog učenja i obrazovanja.

Literatura

1. Adams, M. i Rytmeister, C. (2000). Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate? U: L. Richardson and J. Lidstone (ur.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 20–29: ASET and HERDSA.
2. Adcroft, A. P. i Taylor, D. (2010). Developing a conceptual model for career support for new academics. *International journal of teaching and learning in higher education*, 22(3), 287–298.

3. Aisenberg, N., i Harrington, M. (1988). *Women of academe: Outsiders in the sacred grove*. Univ of Massachusetts Press.
4. Altbach, P. G. (2004). The costs and benefits of world-class universities. *Academe*, 90(1), 20–23.
5. Altman, B. W., Post, J. E. (1996). Beyond the „social contract”: An analysis of the executive view at twenty-five large companies. *DT Hall i Associates, The career is dead—Long live the career*, 46–71.
6. Angelo, T. A., Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
8. Arimoto, A. (2014). The teaching and research nexus in the third wave age. U: Shin, J. C., Arimoto, A., Cummings, W. K., Teichler, U. (ur.), *Teaching and Research in Contemporary Higher Education*, (str. 15-33). Dordrecht: Springer.
9. Aronson, J. (1995). A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1–3. Preuzeto 17.1.2017. s: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol2/iss1/3>.
10. Arthur, M. B., Rousseau, D. M. (1996). A career lexicon for the 21st century. *The Academy of Management Executive*, 10(4), 28–39.
11. Atkinson, P., i Delamont, S. (1990). Writing about teachers: How british and american ethnographic texts describe teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 111–125.
12. Baker, L. V., Pifer, J. M., i A. Griffin, K. (2014). Mentor-protégé fit: Identifying and developing effective mentorship across identities in doctoral education. *International Journal for Researcher Development*, 5(2), 83–98.
13. Ball, S. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228.
14. Benner, P. (1985). Quality of life: A phenomenological perspective on explanation, prediction, and understanding in nursing science. *Advances in Nursing Science*, 8(1), 1–14.
15. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic?. *The Review of Higher education*, 22, 1, 1–15.
16. Biglan, A. (1973). The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of applied psychology*, 57(3), 195.
17. Boeren, E., Lokhtina-Antoniou, I., Sakurai, Y., Herman, C., i McAlpine, L. (2015). Mentoring: A Review of early career researcher studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68–80.
18. Bognar, L., Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 169–182.
19. Borić, E. (2013). *Metodika visokoškolske nastave: Prinosi razvoju metodika kolegija visokoškolskoga obrazovanja*. Osijek: Učiteljski falultet u Osijeku.

20. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
21. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99–122.
22. Bratanić, M. (2003). Kompetencija visokoškolskog nastavnika. U: Vrgoč, H. (ur.), *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva – Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske* (str. 262-267). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
23. Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
24. Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan.
25. Brew, A. (2012). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 101–114.
26. Browning, L., Thompson, K., i Dawson, D. (2014). Developing future research leaders: Designing early career researcher programs to enhance track record. *International Journal for Researcher Development*, 5(2), 123–134.
27. Brust Nemet, M. (2015). Socijalna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. *Magistra Iadertina*, 9(1), 99–109.
28. Burt, R. S. (2000). The network structure of social capital. *Research in organizational behavior*, 22, 345–423.
29. Burt, R.S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10, 5–46.
30. Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Bruxelles: European Commission.
31. Cifrić, I., Magdalenić, I. i Štambuk, M. (1984). Društveni položaj asistenata u SR Hrvatskoj, IDIS: Zagreb.
32. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
33. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69(6), 647–671.
34. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*, 114, 43–52.
35. Cox, M. D. (2011). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 18–30.
36. Creswell, J. W. (1999). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
37. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2006). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
38. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M., Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. U: Tashakkori, A. i Teddlie, C. (ur.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*, (str. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

39. Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T., i Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja u Zagrebu.
40. Ćulum, B., Ledić, J. (2012). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
41. Dalton, G. W., Thompson, P. H., i Price, R. L. (1977). The four stages of professional careers – A new look at performance by professionals. *Organizational Dynamics*, 6(1), 19–42.
42. de Waal, C. (2001). *On Peirce*. Belmont, CA: Wadsworth.
43. Delamont, S., i Atkinson, P. (2001). Doctoring uncertainty: Mastering craft knowledge. *Social studies of science*, 31(1), 87–107.
44. Deloitte/Apec (2010). *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020*. Preuzeto 10.1.2017. s: http://www.eurocadres.org/IMG/pdf/APEC_EN_Skills_and_competencies_needed.pdf.
45. Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A., i Politis, Y. (2013). The research function of the academic profession in Europe. U: Teichler, U., Höhle, E. A. (ur.), *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries* (str. 109–136). Dordrecht: Springer.
46. Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Green, J. A., i Bruckner, S. M. (2010). *Educating Scholars: Doctoral Education in the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
47. Elo, S., i Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107–115.
48. ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Preuzeto 14.12.2016. s: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0.
49. Eurydice (2003). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Supplementary report. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002)*. Brussels: Eurydice.
50. Farnell, T., i Kovač, V. (2010). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici „proširivanja sudjelovanja” u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2), 257–275.
51. Farnell, T., Matković, T., Doolan, K., Cvitan, M. (2013). *Socijalna inkluzivnost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja.
52. Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
53. Foote, K. E., i Solem, M. N. (2009). Toward better mentoring for early career faculty: results of a study of US geographers. *International journal for academic development*, 14(1), 47–58.
54. Goastellec, G., i Pekari, N. (2013). The internationalisation of academic markets, careers and professions. U: Teichler, U., Höhle, E. A. (ur.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, (str. 229–248). Dordrecht: Springer.

55. Goastellec, G., Park, E., Ates, G., i Toffel, K. (2013). Academic Markets, Academic Careers: Where Do We Stand?. U: Kehm, B. M. i Teichler, U. (ur.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, (str. 93–120). Dordrecht: Springer.
56. Golde, C. M., Dore, T. M. (2001). *At Cross Purposes: What the Experiences of Today's Doctoral Students Reveal about Doctoral Education*. Wisconsin University: Madison, USA.
57. Golub, B. (2008). Socijalni i profesionalni profil prirodoslovaca i društvoslovaca. U: Prpić, K. (ur.), *Onkraj mitovima o prirodnim i društvenim znanostima: sociološki pogled*, (str. 21–71). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
58. Golub, B. i Šuljok, A. (2005). *Socijalni profil znanstvenika i njegove mijene (1990.–2004.)*. U: Prpić, K. (ur.). *Elite znanja u društvu (ne)znanja*. (str. 123–183). Biblioteka Znanost i društvo. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu: Zagreb.
59. Greenbank, P. (2006). The academic's role: The need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11, 107–112.
60. Greene, J. C., Caracelli, V. J., i Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11(3), 255–274.
61. Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: Two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501–516.
62. Hakim, C. (1994). *We are all self-employed*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
63. Hénard, F., Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD. Preuzeto 15.2.2013. s: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
64. Hendry, G. D., i Oliver, G. R. (2012). Seeing Is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 9(1), 7.
65. Herdlein III, R. J. (2004). Survey of chief student affairs officers regarding relevance of graduate preparation of new professionals. *NASPA journal*, 42(1), 51–71.
66. Hopwood, N. (2010). Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 829–843.
67. Ismail, M., i Rasdi, R. M. (2007). Impact of networking on career development: Experience of high-flying women academics in Malaysia. *Human Resource Development International*, 10(2), 153–168.
68. Johnson, B., i Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 297–319.
69. Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come, *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
70. Jovanović, Ž., Zelenika, S. (2013). Science and higher education in Croatia at the verge of entering the EU, *Periodicum Biologorum*, 115(1), 27–31.
71. Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. *Wenner Gren International Series*, 83, 67–78.
72. Kesić, T., i Previšić, J. (1996). Zadovoljstvo poslom i alokacija vremena nastavnika na zagrebačkom sveučilištu. *Društvena istraživanja*, 5(1(21)), 147–159.

73. Knapp, M. S. (1979). Ethnographic contributions to evaluation research. U: Cook, T. D. i Reichardt, C. S. (ur.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, (str. 118-139). Beverly Hills, CA: Sage.
74. Knight, P. (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
75. Kogan M., Teichler U. (ur.) (2007). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
76. Koster, B., Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31, 2, 135–149.
77. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
78. Kovač, V., Ledić, J. i Rafajac, B. (1999). Uvođenje i priprema asistenata na visokim učilištima za nastavu. U: Rosić, V. (ur.), *Zbornik radova sa Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, (str. 41–48). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
79. Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
80. Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman.
81. Kuk, L., Cobb, B., i Forrest, C. S. (2007). Perceptions of competencies of entry-level practitioners in student affairs. *NASPA Journal*, 44(4), 664–691.
82. Kwiek, M., Antonowicz, D. (2013). Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction. U: Teichler, U., Höhle, E. A. (ur.), *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, (str. 37–54), Dordrecht: Springer.
83. Kyriacou, C. (1998). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
84. Lacković-Grgin, K. (1994.). *Samopojmanje mladih*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
85. Lamnek, S. (2005). *Qualitative social research*. Weinheim: Beltz PVU.
86. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 132(2), 195–199.
87. Ledić, J. (1993). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134(2), 187–196.
88. Ledić, J. (1994). TQM – novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja. *Napredak*, 135(4), 456–465.
89. Ledić, J., Kovač, V., Rafajac, B. (1998). Položaj studenata na sveučilištu u svjetlu analize kvalitete nastave. *Društvena istraživanja*, 7(4-5), 619–637.
90. Leininger, M. M. (1985). Ethnography and ethnonursing: Models and modes of qualitative data analysis. U: Leininger, M. M. (ur.), *Qualitative research methods in nursing*, (str. 33–72). Orlando, FL: Grune i Stratton.
91. Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. A., McKee, B. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Knopf.

92. Locke, W., Teichler, U. (ur.) (2007). *The Changing Conditions for Academic Work and Careers in Selected Countries*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
93. Madey, D. L. (1982). Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with illustrations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4, 223–236.
94. Marentič Pozarnik, B., i Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the” neglected half” of university teachers’ competencies. *CEPS Journal*, 5(2), 73–93.
95. Mark, M. M., Shotland, R. L. (1987). Alternative models for the use of multiple methods. U: Mark, M. M. i Shotland, R. L. (ur.), *Multiple methods in program evaluation: New Directions for Program Evaluation*, (str. 95–100). San Francisco: Jossey-Bass.
96. Mathias, H. (2005). Mentoring on a programme for new university teachers: A partnership in revitalizing and empowering collegiality. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 95–106.
97. Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 77(2), 13–17.
98. Mattes, W., (2007). *Nastavne metode. 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*, Zagreb: Naklada Ljevak.
99. Mavin, S., i Bryans, P. (2002). Academic women in the UK: Mainstreaming our experiences and networking for action. *Gender and Education*, 14(3), 235–250.
100. Maxwell, J. A., Bashook, P. G., Sandlow, C. J. (1986). Combining ethnographic and experimental methods in educational evaluation. U: Fetterman, D. M. i Pitman, M. A. (ur.), *Educational evaluation: Ethnography in theory, practice, and politics*, (str. 121–143). Beverly Hills, CA: Sage.
101. McInnis, C. (2000). Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143–152.
102. McLeod, H. i Badendorst, C. (2014). New Academics and Identities: Research as a Process of ‘Becoming’. *Brock Education*, 24(1), 65–72.
103. Miles, J. i Shevlin, M. (2001). *Applying Regression and Correlation: A Guide for Students and Researchers*. London: Sage.
104. Misiaszek, L. I. (2015). ‘You’re not able to breathe’: conceptualizing the intersectionality of early career, gender and crisis. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 64–77.
105. Močinić, S. N. (2012). Active teaching strategies in higher education. *Metodički obzori*, 15.
106. Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120–123.
107. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8(2): 361–383.
108. Musselin, C. (2007). Transformation of academic work: Facts and analysis. U: Kogan, M., Teichler, U. (ur.). *Key challenges to the academic profession*, (str. 175–190). Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.

109. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159–171.
110. Parry, S. (2007). *Disciplines and doctorates. Higher education dynamics*, 16. London: Springer.
111. Peko, A., Mlinarević, V., i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgovjne znanosti*, 10, 1(15), 195–208.
112. Petersen, E. B. (2011). Staying or going?: Australian early career researchers' narratives of academic work, exit options and coping strategies. *Australian Universities' Review*, The, 53(2), 34.
113. Phillips-Jones, L. L. (1982). *Mentoring and protégés*. New York: Arbor House.
114. Polio, R. H. (1996). *The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities*. University Studies Publications. Preuzeto 16.11.2016. s: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=utk_ustudiespubs.
115. Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813.
116. Pravilnik o izboru u znanstvena, znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (2012). Senat Sveučilišta u Osijeku, 003-05/12-01/7. Preuzeto 5.5.2017. s: <http://www.unios.hr/uploads/50PRAVILNIK%20o%20izboru%20u%20zvanja%20HR.pdf>.
117. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223–231.
118. Prpić, K. (1996). Characteristics and determinants of eminent scientists' productivity. *Scientometrics*, 36(2), 185–206.
119. Prpić, K. (2000). The publication productivity of young scientists: An empirical study. *Scientometrics*, 49(3), 453–490.
120. Prpić, K., Brajdić Vuković, M. (2008). Samoiskazana istraživačka produktivnost: obrasci i činioci. U: Prpić, K. (ur.), *Onkraj mitovima o prirodnim i društvenim znanostima: sociološki pogled*, (str. 83–127). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
121. Puzić, S., Doolan, K., Dolenc, D. (2006). Socijalna dimenzija „Bolonjskog procesa” i (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje: neka hrvatska iskustva. *Sociologija i prostor*, 172/173, 2/3, 243–260.
122. Rački, Ž., Peko, A., Varga, R. (2010). Necessity of Lifelong Education of University Teachers: Pedagogical-Psychological and Didactic-Methodological Training. *Modszertani Kozlony*, 1(1), 36–49.
123. Ramsden, P., Moses, I. (1992). Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23(3), 273–295.
124. Remmik, M., Karm, M., Haamer, A., i Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187–199.
125. Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.

126. Scaffidi, A. K., i Berman, J. E. (2011). A positive postdoctoral experience is related to quality supervision and career mentoring, collaborations, networking and a nurturing research environment. *Higher Education*, 62(6), 685–698.
127. Sieber, S. D. (1973). The integration of field work and survey methods. *American Journal of Sociology*, 78, 1335–1359.
128. Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. London: Routledge.
129. Smith, R. (2003). The future of peer review. U: Godlee, F. i Jefferson, T. (ur.), *Peer review in health sciences, 2nd edition*, (str. 329–246), London: BMJ Books.
130. Sood, A., Tigges, B., i Helitzer, D. (2016). Mentoring Early-Career Faculty Researchers Is Important – But First ”Train the Trainer”. *Academic Medicine*, 91(12), 1598–1600.
131. Sullivan, S. E. (1999). The changing nature of careers: a review and research agenda. *Journal of Management*, 25, 457–484.
132. Taylor, S. J., Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings*. New York: John Wiley i Sons.
133. Teichler, U., Arimoto, A., i Cummings, W. K. (2013). The design and methods of the comparative study. U: Teichler, U., Arimoto, A., i Cummings, W. K. (ur.), *The Changing Academic Profession*, (str. 25–35). Netherlands: Springer.
134. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhagen, I. H. A. P., van der Vleuten, C. P. M. (2004). The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in Higher Education. *Higher Education*, 48, 2.
135. Trend, M. J. (1979). On the reconciliation of qualitative and quantitative analyses: A case study. U: Cook, T. D. i Reichardt, C. S. (ur.), *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*, (str. 68–86). Beverly Hills, CA: Sage.
136. Turk, M. (2016). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 157, 145–164.
137. Turk, M. i Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
138. Turk, M. i Ledić, J. (2016b). Between teaching and research: challenges of the academic profession in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95.
139. van der Weijden, I., Belder, R., Van Arensbergen, P., i Van Den Besselaar, P. (2015). How do young tenured professors benefit from a mentor? Effects on management, motivation and performance. *Higher Education*, 69(2), 275–287.
140. Verburgh, A., Elen, J., i Lindblom-Ylänne, S. (2007). Investigating the myth of the relationship between teaching and research in higher education: A review of empirical research. *Studies in Philosophy and Education*, 26(5), 449–465.
141. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: Vizek Vidović (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika: priručnik za visokoškolske nastavnike*, (str. 33–39). Filozofski fakultet: Zagreb.

142. Vizek Vidović, V., Vuković, M. B., Matić, J. (2014). *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
143. Wager, E., Godlee, F., i Jefferson, T. (2002). *How to survive peer review*. London: BMJ Book.
144. Waple, J. N. (2006). An assessment of skills and competencies necessary for entry-level student affairs work. *NASPA journal*, 43(1), 1–18.
145. Winck, J. C., Fonseca, J. A., Azevedo, L. F. i Wedzicha, J. A. (2011). To publish or perish: How to review a manuscript, *Revista Portuguesa de Pneumologia*, 17(2), 96–103.
146. Zanchin, M. R. (2002). *Le strategie attive*, AA.VV., *Le interazioni educative*, Roma: Armando.

Mislim, ta količina posla pojela bi me u jednom trenutku: NARATIVNA ANALIZA ŽIVOTNO-POVIJESNIH ISKUSTAVA PROFESIONALNE SOCIJALIZACIJE MLADIH ZNANSTVENICA U NASTAVNU I ISTRAŽIVAČKU PROFESIJU U HRVATSKOM SUSTAVU VISOKOG OBRAZOVANJA

Marija Brajdić Vuković, Bojana Vignjević

Uvod

Ovaj rad bavi se profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenica u akademsku profesiju, i to u aspektima koji se odnose na njihovo osposobljavanje za nastavni i istraživački rad, odnosno za ulogu visokoškolskih nastavnica te ulogu istraživačica u određenom području istraživanja. Radi se o dvjema ulogama za koje su potrebne različite kompetencije, u koje je istodobno tijekom razvoja u akademsku profesiju potrebno ulagati. Od klasičnih „mertonijanskih” viđenja profesije i njezinih osnovnih ideal-tipskih vrijednosti (Merton, 1957), do današnjih viđenja akademskih djelatnika gotovo kao poduzetnika u nekim disciplinama (Slaughter i Leslie, 1997; Etkowitz et al., 2000; Slaughter i Rhoads, 2004) mnogo se istraživalo i promišljalo, a pod utjecajem suvremenih društveno-političkih trendova i s promjenom uloge znanosti i tehnologije u društvu, akademska profesija danas se dosta odmakla od početnih uloga, pa čak i normi, a posebno u svakodnevnom praktičnom smislu obavljanja profesije (Slaughter i Rhoads, 2004; Henkel, 2005; Musselin, 2006; Illyjoki, 2008). Iz tog razloga, a za potrebe ovog rada, važno je govoriti o tome što je akademska profesija danas i koje je odlike i poteškoće obilježavaju. Posebno treba nešto reći o trenutačnim odlikama i poteškoćama povezanim s profesionalnim osposobljavanjem za akademsku profesiju, što je središnja tema naše studije.

U procesu kroz koji prolazi većina znanstvenih sustava i sustava visokog obrazovanja, a koji neki autori nazivaju „drugom akademskom revolucijom” (Martin i Etkowitz, 2000), radikalno se mijenjaju uvjeti akademskog posla, ali i načina akademskog zaposlenja u cjelini. Radi se o promjenama koje su, kako pokazuju komparativna istraživanja, zahvatila i zrele i razvijene znanstvene sustave i sustave visokog obrazovanja u cjelini unatoč njihovim specifičnostima (Boyer, 1996; Altbach, 2003; Enders i Musselin, 2008), a koje analitičari i istraživači karakteriziraju kao negativne (El-Khawas, 2008). Promjene sektora o kojima se najčešće govori odnose se na nedovoljno financiranje tog sektora, nametanje tržišnog natjecanja, partnerstva s poduzećima i industrijom te nagli i velik porast broja studenata – takozvanu masifikaciju tercijarnog obrazovanja. Radikalne promjene funkcije znanosti i sveučilišta neki autori nazivaju

i „akademske kapitalizmom” (Slaughter i Leslie, 1997; Slaughter i Rhoads, 2004) ili „poduzetničkim sveučilištem” (Clark, 1998 prema Ylijoki, 2008), a zagovarači promjena predlažu normativne modele putem kojih bi se sveučilišta trebala preusmjeriti prema poduzetničkim aktivnostima i dodatno osnažiti za interakciju s industrijom, ali i ostatkom društva (Gibbons et al., 1994; Etzkowitz, 2003a, 2003b). U sektoru znanosti načelo stvaranja pritiska za sudjelovanje u tržišnoj utakmici ostvaruje se kroz inzistiranje na „primjenjivosti” istraživačkih rezultata te svrstavanje istraživačkih ciljeva u okvire „nacionalnih strategija” (Valimaa, 2008). Kao rezultat instrumentalizacije znanstvenih politika u navedene svrhe, profesionalni položaj znanstvenika sve češće nalikuje „opskrbljivačkom” s ciljem ispunjavanja potreba industrije i ekonomske politike (Valimaa, 2008; Ylijoki, 2008). Sve navedeno izrazito utječe na autonomiju istraživača, kao i na znanstvene zajednice i zajednice visokog obrazovanja u cjelini.

Pored uvijek osobito isticane i najvažnije discipline, autonomija je jedno od ključnih pitanja akademskog identiteta. Na individualnoj razini autonomija podrazumijeva slobodu samostalnog odabira istraživačkih pitanja i organiziranja projekata te u skladu s time osobnih i radnih prioriteta uz samostalnu organizaciju svih životnih područja, a na kolektivnoj razini upućuje na to da upravo ta individualna sloboda omogućuje istinski autonomno znanstveno-vrijednosno funkcioniranje znanstvene zajednice, u skladu s potrebama znanosti i njezinog napretka (Henkel, 2005: 169–170). Istraživanja u kojima su se pitanja akademskog identiteta postavljala unutar novijih europskih znanstvenih politika koje su u većoj mjeri okrenute tržišnom načinu razmišljanja ili „akademske kapitalizmu” (Slaughter i Rhoades, 2004), sustavno upućuju na važnost društveno-strukturnog i povijesno-kontekstualnog pristupa pitanjima akademskog identiteta (Bauer i dr., 1999; Bleiklie i dr., 2000; Henkel, 2000, 2005; Kogan i Hanney, 2000; Valimaa i Ylijoki, 2008). Posljedično pod pritiskom spomenutih snažnih strukturnih previranja, u doba kada identitet sve više razmatra kroz pitanje njegove „fluidnosti” i „otvorenosti” (Bauman, 1996; Henkel, 2000), akademski se identitet sve više promatra kao poprište sukoba, a ne kao područje sklada i suglasja. Nedavna studija slučaja eminentnog finskog znanstvenika (Ylijoki, 2008) opisuje kako je on, suočen sa sve većim opterećenjem administrativnim poslovima povezanim s vođenjem projekta, osiguranjem financijske podrške, izvještavanjem o radu te drugim neznanstvenim obvezama, počeo osjećati krizu svog osobnog i socijalnog identiteta. Njegove krize očituju se u nemogućnosti pronalaženja smisla i motivacije u svakodnevnom radu te, zbog sve manje mogućnosti da se posveti disciplinarno vrijednim poslovima, u osjećaju ispraznosti i nesvrhovitosti profesije. Posljedično, neki nalazi upućuju na to da u akademskim profesijama u posljednjim desetljećima raste nezadovoljstvo zaposlenjem (El-Khawas, 2008). Drugi aspekt autonomije znanstvenog rada odnosi se na tradicionalno shvaćanje znanosti i visokog obrazovanja u kojem taj sektor predstavlja autonomno područje kojim upravljaju sami istraživači (Ferlie et al., 2008). Ideologija takvog shvaćanja počiva na akademskoj slobodi i autonomiji kao neotuđivom pravu sveučilišta, pri čemu se zapravo zanemario odnos između organizacije i djelatnika, odnosno taj „radnički” aspekt akademskog zaposlenja doimao se izdvojenim iz svijeta tržišta rada (Bleiklie i Michelsen, 2008). Pod vanjskim pritiskom kojim se od sveučilišta i znanstveno-istraživačke djelatnosti u cjelini očekuje da bude sve otvorenija, podložna nadgledanju i vrednovanju te usmjerena na vanjske ciljeve, u jeku smanjenja financiranja i potrebe za menadžerskim vođenjem akademskih organizacija, akademska zaposlenja sve više poprimaju negativna obilježja modernog tržišta

rada i to obilježja nesigurnosti, fleksibilnosti i prekarijata (Slaughter i Rhoades, 2004; Henkel, 2005; Musselin, 2007; Ylijoki, 2008).

U navedenom turbulentnom ozračju odvija se profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika. Da su u Hrvatskoj na djelu slični procesi povezani sa smanjenjem autonomije, povećanjem opterećenja administrativnim aktivnostima te radom na komercijalnim projektima u svrhu financiranja osnovnog znanstvenog (nedovoljno financiranog u smislu izdvajanja sredstava iz javnog proračuna) projekta, pokazuje upravo istraživanje provedeno s mladim istraživačima kao sudionicima (Brajdić Vuković, 2012, 2013, 2014). Ovo istraživanje pokazalo je da, unatoč formalno-pravnim karakteristikama sustava koji odlikuje veća zaštićenost mladih znanstvenika u radno-pravnom smislu, profesionalnu socijalizaciju u sustavu prate preveliko opterećenje novaka radom na tržišnim projektima trećih naručitelja, izrazito povećan broj studenata i istodoban manjak zaposlenika za rad u nastavi i na administrativnim poslovima, preopterećenost cjelokupnog znanstveno-nastavnog osoblja kao rezultat toga te, naposljetku, nedostatak ključnih sredstava za rad. Ovi strukturni uvjeti nedvojbeno jako utječu prvenstveno na kulturu organizacija u kojima se profesionalna socijalizacija odvija, a onda i na tijek i ishode profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u sustavu. Kako je navedeno u poglavlju o metodologiji (vidjeti poglavlje: *Metodološki pristup u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika*), širi ciljevi projekta APROFRAME u okviru kojeg je smješten ovaj rad, odnose se na razumijevanje kulture znanstvenih institucija i institucija visokog obrazovanja u Hrvatskoj i načina na koji upravo one utječu na profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika i razvoj njihovih kompetencija. Što znači da je u žarištu projekta „smještenost” ove profesionalne socijalizacije u određene strukturne i društveno-povijesne uvjete koji su u aktivnom suodnosu s tom socijalizacijom. Tako postavljenoj temi, u ovom radu pristupa se na osobit način: istraživanjem iskustava razvoja kompetencija u nastavi i istraživanju, i to kroz narativno istraživanje metodom životno-povijesnih polustrukturiranih intervjua s mladim znanstvenicima.

Pitanje zastupljenosti žena u sustavu znanosti i tehnologije na prostoru EU-a u posljednjih dvadesetak godina zauzima značajno mjesto u politikama EU (Müller et al., 2010), ali se posebno intenziviralo od 2012. godine kada Europska komisija donosi smjernice za promicanje ravnopravnosti u zajedničkom istraživačkom prostoru u EU-u (ERA), a kojima je „namjera da se zaustavi gubitak talenata koji si ne možemo priuštiti te da se diverzificiraju očista i pristupi” (Caprile et al., 2012: 15). U preporukama za ostvarivanje tog cilja Komisija poziva države članice EU-a da potaknu uklanjanje pravnih i drugih prepreka napretku u karijeri znanstvenica te da se potpuno usklade sa zakonodavstvom EU-a o ravnopravnosti spolova. Države članice također se pozivaju da u donošenju odluka uzimaju u obzir rodnu nejednakost te da pojačaju rodnu dimenziju u istraživačkim programima. Države članice posebno se pozivaju da se „uključe u partnerstva s agencijama za nanciranje, istraživačkim organizacijama i sveučilištima kako bi potaknule kulturalnu i institucionalnu promjenu” (Caprile et al., 2012: 34). Također, države članice pozivaju se osigurati da udio pripadnika nedovoljno zastupljenih rodni skupina koji sudjeluju u donošenju odluka povezanih s karijerama u znanosti, kao i u odborima povezanih s procjenom istraživačkih programa, iznosi najmanje 40%. Ove su sve smjernice potrebne jer dugoročna istraživanja povezana s karijerama u znanosti i tehnologiji pokazuju da žene na sveučilištima češće zauzimaju niže pozicije u zvanjima, da su češće zaposlene na privremenim pozicijama (Long i Fox, 1995; Long, 2003), da zarađuju manje u odnosu na

muškarce u istim područjima znanosti (Astin i Cress, 2003; Fox, 2003; Shauman i Xie, 2003) i da imaju manje vremena i sredstava za istraživanje (Shauman i Xie, 2003). Međutim, za naš rad najvažnijom se pokazala metafora *karijerne cijevi* (eng. *the pipeline thesis*) ili bolje reći *propuštajuće karijerne cijevi* te pandan *Matejevom efektu* kada je riječ o ženama u znanosti, takozvani *Matildin efekt*.

Prema hipotezi karijerne cijevi, akademska karijera osobe može se pratiti od osnovne škole do prvog zaposlenja i može se opisati kao cjevovod/plinovod, odnosno cijevi koje prenose naftu ili druge vrste tekućih materijala ili plinova. Stupanj protoka u znanstvenoj karijeri mjeri se na temelju brzine prolaska na određenim točkama kao što su diploma, doktorat te zaposlenje u sustavu (Etzkowitz et al., 2000). Međutim, čini se da ta cijev na mnogim mjestima propušta kada je riječ o ženama. Kako navodi Angier (1995): „Metafora koja najbolje opisuje teškoće žena u znanosti, i njihov stalan mali broj u višim položajima profesije, nije „stakleni strop”¹ ili „slomljene ljestve”², pa čak ni „klubovi starih momaka” (eng. *old boys and their clubs*), već radije malo vodoinstalaterske terminologije: propuštajuća cijev. Radi se o cijevi koja propušta na svakom spoju duž svoga toka, cijevi koja započinje s visokim pritiskom ulaska žena na samom početku – uskovitlanom Amazonom mladih studentica doktorskog studija – a koja završava na slavini s vrlo tankim mlazom žena dovoljno istaknutih da bi bile dekanice ili voditeljice odjela na najvećim sveučilištima ili pak dobitnice nagrada poput članstva u Nacionalnoj akademiji znanosti ili, još rjeđe i teže, dobitnice Nobelove nagrade”. Kako navodi autorica, iskustva pokazuju da nije problem u samom startu, na početku doktorskog studija, kad ima dovoljno mladih i talentiranih budućih znanstvenica zainteresiranih za karijeru. Problem je što na svakom od koraka u znanstvenoj karijeri otpada velik broj žena, odustaje ili ispada radi nekih strukturnih ili društveno-uvjetovanih razloga te se na samom „kraju” te cijevi naposljetku nađe vrlo mali broj njih (Angier, 1995). I doista, istraživanja pokazuju da kulturalna vjerovanja povezana sa sposobnostima žena i muškaraca utječu na samovrednovanje u pogledu sposobnosti (Correll, 2001). Kao posljedica toga, u usporedbi jednako sposobnih žena i muškaraca, žene će puno rjeđe upuštati u samopromociju ili tražiti od drugih da ih promiču (Fiorentine, 1987; Rudman, 1998). Također, natjecaji za nagrade i uvjeti nagrađivanja stereotipno su povezani s muškarcima, budući da se u opisima poželjnih kandidata često upotrebljavaju tipično muške karakteristike, primjerice, poželjni kandidati trebaju biti „lideri” ili osobe koje rado poduzimaju rizike (Carnes et al., 2005). I *Matildin efekt* pokazuje slične tendencije sustava da „izgura” ili umanjí rezultate žena u znanosti. Čini se da mertonijanska norma univerzalizma u znanosti, prema kojoj se znanstveni rad jednako vrednuje bez obzira na sociodemografske osobitosti autora (Merton, 1957), baš ne funkcionira najbolje kada je u pitanju spol, s obzirom na to da istraživanja pokazuju da su ženski naponi u znanosti

1 Koncept *staklenog strova* (eng. *glass ceiling*) prva je upotrijebila feministkinja i autorica Marilyn Loden davne 1978. u jednom svom govoru, od tad je postao poznat kao koncept koji označava nevidljive strukturne prepreke koje ženama onemogućuju napredovanje u karijeri, posebno u kompetitivnim karijerama kao što su one u područjima znanosti i tehnologije, politike ili poduzetništva.

2 Koncept *slomljenih ljestvi* odnosi se na razvojne teorije karijera koje govore da mnoge osobe ne dožive neprekinutu uzlaznu karijeru nego prije imaju isprekidane karijerne puteve i različita zaposlenja na tom putu (npr. Campbell & Cellini, 1981; Thomas, 1980).

sustavno umanjivani i manje cijenjeni, smatrani manje vrijednim u odnosu na muške napore (Long i Fox, 1995; Goldin i Rouse, 2000; Heilman i Haynes, 2005; Wenneras i Wold, 1997). Rossiter (1993) je tu pojavu nazvao *Matildinim efektom* prema kojem se doprinosi žena u znanosti vrlo često pripisuje muškarcima ili se pak potpuno ignoriraju.

Ova dva koncepta, koja se često upotrebljavaju u studijama o položaju žena u znanosti, najbolje pokazuju važnost istraživanja ženskih iskustava socijalizacije u akademskom sustavu. Naime, istražujući ranjiviju populaciju možemo najbolje razumjeti strukturne i kulturalne uvjete koji pogoduju ili štete razvoju kompetencija budućih naraštaja. Osim toga, kako pokazuju najnoviji dostupni podaci Ministarstva znanosti, žene čine više od 60% istraživačkog podmlatka u Hrvatskoj, a u nekim disciplinama i preko 70% (Brajdić Vuković, 2012). Tim više se njihova iskustva mogu shvatiti i kao opis uspješnosti sustava da formira mlade kompetentne znanstvenike/ce u cjelini.

Teorijsko-metodološki okvir istraživanja – istraživanje profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica iz narativnog gledišta

Kako je prethodno navedeno, dvije su metodološke odlike koje ovaj rad čine drukčijim u odnosu na druge radove u istom području i u tome smislu nude novinu u pristupu. Te su dvije odlike pristup temi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koja se smješta u kulturu organizacije i discipline kroz životno-povijesne narativne intervjuje (životne priče) s mladim znanstvenicama te sustavna narativna analiza tih priča.

U sociologiji su životne priče itekako važne, s obzirom na to da one mogu otkriti ograničavajući učinak strukturalnih odnosa, izvedenih iz strukturalnog sociološkog očišta. Ni jedna životna priča ne može se doživjeti kao osobna priča izolirana ili neovisna od društvenih utjecaja. Slijedeći Millsa (1959), narativi životnih priča istodobno se razvijaju na više razina: povijesnoj, društvenoj i osobnoj. Zbog toga treba obratiti pažnju na različite razine koje pojedina životna priča otkriva i biti osjetljiv za povijesne i društvene slojeve koje priča donosi. Ferrarotti (1981) na temelju bogatog iskustva u primjeni životnih priča u istraživanju socioloških fenomena, napominje da su važne spoznaje stečene sociološkim proučavanjem životnih priča: a) da je društvo povijesno, b) da je svaka osoba istodobno jedinstvena i univerzalna te c) da postoje slojevi koji posreduju između makro-socijalnih procesa i osobnih života, a to su lokalne institucije, obitelji i vršnjačke grupe. Kako navodi Munro (1998), istraživač u svome radu životne priče može smatrati korisnima iz više aspekata – zato što daju holističku perspektivu životu te time i biografsku sliku pojedinca, daju povijesnu kontekstualnu dimenziju te mogućnost da se analizom životne priče istraži dijalektika odnosa između sebe i društva. Prema tome, sa sociološkog i društveno-metodološkog stanovišta, te stajališta metodologije istraživanja narativne analize, upravo su životno-povijesne priče o životu, radu i razvoju mladih znanstvenica u okviru akademske zajednice u Hrvatskoj ono što nam omogućuje da obuhvatimo strukturalno važne čimbenike profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju.

Narativna analiza posebna je istraživačka strategija koja je u ovom radu primjenjivana sustavno od primjene pristupa u protokolu istraživanja do analize i prezentacije podataka

dobivenih istraživanjem. Svrha je narativne analize da čitatelj shvati *kako* i *zašto* su se događaji (o kojima je u istraživanju riječ) odvijali na način na koji su se odvijali te *kako* i *zašto* su se sudionici ponašali na način na koji su se ponašali. Konačna priča dobivena narativnom analizom treba djelovati na čitatelje tako da im pomogne suosjećati s proživljenim iskustvom protagonista (sudionika u istraživanju) kao bliskim i razumljivim ljudskim fenomenom (Kim, 2016). Pritom se narativna analiza usredotočuje na slučajeve, aktivnosti, događaje i druge podatke kako bi se sastavio jedinstven zaplet, pri čemu se ističe konotativnost i metaforičko bogatstvo životne (profesionalne) priče pojedinca. Prednost je narativne analize pred svim drugim kvalitativnim metodama upravo u njezinom *ideografskom pristupu* koji se usredotočuje na individualni narativ i tumači značenja iz perspektive tog pojedinačnog narativa (vidjeti poglavlje: *Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih istraživača*), koji nam pomaže da rekonstruiramo cijelu priču pojedinca, a da je pritom ne razlomimo na dijelove, ekstrahiramo pojedinosti i prevedemo ih u zajedničke kategorije, što je značajka *nomotetskih pristupa*. Na taj način ne gubimo životni kontekst pojedinca, što je slučaj u drugim kvalitativnim (paradigmatskim) načinima analize. Radi se o takozvanoj *povezujućoj strategiji analize* koja se bavi pitanjem kako su događaji unutar pojedinačne priče međusobno povezani, obraća pozornost na diskurs kojim je priča ispričana te na tekstualne načine kako je priča ispričana: vokabular, prikazivanje drugih ljudi, stvari i objekata, gramatičke osobitosti te protok vremena u priči (Alleynes, 2015). Narativna je priča priča o iskustvu, događajima u nekom vremenskom razdoblju, i u nekom kontekstu, priča ispričana na određeni način, u određenom diskursu. Ili, kako Polkinghorne jednostavno navodi (1988), narativ u svojoj formi organizira ljudska iskustva u vremenski i prostorno smislene priče. U filozofskom smislu, prema klasifikaciji Davida Humea o tome kako ideje međusobno mogu biti povezane (Alleynes, 2015), u narativnom polazištu (modelu) nalazimo i povezanost putem sličnosti među događajima/idejama i povezanost u smislu konteksta (susjedstvo), odnosno prostorne i vremenske dimenzije (kontekst u kojem se zbivaju događaji), ali zbog kronološkog sadržaja nalazimo i uzročno-posljedičnu povezanost, što je osobito i posebno pohvalno baš za ovo istraživačko polazište, tj. ovu istraživačku metodu.

Provođenje istraživanja iz očista narativne analize, kao specifične metode kvalitativnih istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima, nalaže da istraživačkom problemu pristupimo maksimalno strogo i u teorijskom i metodološkom pogledu. Prema Kimu (2016), važno je istraživačkom problemu pristupiti jasno na sve tri teorijske razine, holističkoj makro razini, srednjoj metodološkoj razini te na mikro razini pojedinačnih disciplinarnih teorija i nalaza povezanih s temom istraživanja. Na razini makro teorije, holističkog pristupa ili paradigme, u ovom se radu koristi kvalitativna metodologija, interpretativan pristup u ontološkom i konstruktivistički u epistemološkom smislu. Drugim riječima, ovo istraživanje traga za značenjima koja ljudi pridaju društvenim fenomenima, pri čemu je cilj razumjeti društvene fenomene koji su shvaćeni kao primarno ljudski konstrukt. Ovaj tip društvenih istraživanja usredotočuje se na temeljite, žive opise ljudskih interakcija u lokalnom društvenom kontekstu, u namjeri da se razotkriju individualne ili grupne perspektive ili perspektive različitih društvenih grupa (Geertz, 1973). Pritom je cilj dobiti dubinske opise društvene stvarnosti iz različitih kutova ljudskog životnog iskustva čime se želi opisati društveni fenomen onakav kakav je za ljude i društvo u cijelosti.

Na srednjoj ili mezoteorijskoj razini, valja reći ponešto o teorijskom pristupu koji podupire metodologiju i očiste same narativne analize, a koji se često zanemaruje pa se narativna analiza doživljava kao ateorijska ili barem kao nedovoljno teorijski definirana (npr. Clandinin i Conelly, 2000; Behar – Horstein i Morgan, 1995). U našem istraživanju riječ je o dvjema važnim teorijama – jedna je teorija „iskustva” Johna Deweya (1916/2011), a druga je teorija „novelnosti” Mikhaila Bakhtina (1981). Budući da je narativno istraživanje istraživanje o iskustvu, potrebna nam je operacionalizacija koncepta „iskustvo”. Prema Deweyu (1916/2011) iskustvo se sastoji od pasivnog i aktivnog dijela jer „mi nešto učinimo nekoj ‚stvari’, a onda nam ona uzvratiti” (str. 78). Pritom su dva ključna elementa ovog koncepta – princip kontinuiteta, odnosno *iskustveni kontinuum* koji znači da se svako iskustvo nadograđuje na prethodno i da je sadašnje iskustvo dio svakog budućeg; te princip interakcije koji znači da postoji set unutarnjih i vanjskih objektivnih uvjeta koji oblikuju ono što nazivamo situacijom, a s kojom je iskustvo u stalnoj interakciji. Jednostavnije rečeno, ni jedno iskustvo ne događa se u vakuumu. Za iskustvo je važna njegova stalna izgradnja novim iskustvima koja obuhvaćaju i sva prethodna iskustva, a pritom je ključno razumjeti situaciju u kojoj se iskustvo odvija. Tako shvaćeno iskustvo „označava aktivno i budno suodnošenje sa svijetom; te u svom najvišem smislu označava potpunu interpretaciju sebe i objekta događaja” (Dewey, 1934/2005: 18).

Dok nam koncept iskustva pomaže razumjeti specifično viđenje fenomena istraživanja kroz iskustvo sudionika, koncept novelnosti, koji je razvio ruski literarni teoretičar Bakhtin, pomaže nam razumjeti kako se pojedinci, kao sudionici istraživanja, pozicioniraju u narativnoj analizi. Iako termin novelnost dolazi od „novele”, Bakhtin je u razvoju svoje teorije mislio na bilo koju ljudsku ispričanu priču, ne samo na novelu. Za razliku od epa, kako navodi Bakhtin (1981), koji predstavlja monolog, odnosno priču izgovorenu iz jednog ugla, koja je „službena”, novela predstavlja mnogo različitih jezika koji se natječu za istinu iz različitih gledišta. Svijet je u noveli složen, neuredan i nepotpun, ne postoji dojam formalnog početka ni završetka, već postoji dojam potpune otvorenosti. Novelnost čine tri osnovne odlike. Prva je polifonija, koja se odnosi na „pluralnost neovisnih, nespojenih glasova i svijesti” (1981: 6), ona stvara takozvanu *dijalošku*, a ne monološku istinu, što u praktičnom smislu znači da istraživač treba paziti na mnogostrukost i jednaku zastupljenost svih glasova u interpretaciji fenomena. Druga je odlika novelnosti kronotop koji je „intrinzična povezanost vremenskih i prostornih veza” u nekoj priči (1981: 84) i ocrtava povijesne, biografske i društvene odnose ključne za događaje i iskustvo istraživanja. I treća je odlika novelnosti neke ispričane priče o fenomenu takozvani karneval ili karnevaleska, a ta odlika omogućuje da se glasno čuju inače utišani, marginalizirani glasovi jer slavi otvorenost i izostanak svake hijerarhije, pri čemu norme smiju biti i izokrenute u svrhu pripovijedanja dijaloške istine (1981: 7). Na temelju svega navedenog, u svojim preporukama o tome kako misliti narativno, Conelly i Clandinin (2006) navode zamišljanje životnog prostora pojedinca (gdje životno iskustvo postoji), zatim zamišljanje života kakav je bio u prošlosti (pripovijest o životu) te življenje života u sadašnjosti. Pritom istraživač treba balansirati između temporalnosti priče (temporalna tranzicija događaja, ljudi, iskustava), društvenosti, odnosno zainteresiranosti za društvene i osobne uvjete sudionika istraživanja te mjesta na kojima se iskustvo odvija (škola, dom, institucija visokog obrazovanja) u smislu utjecaja mjesta na iskustvo (Conelly i Clandinin, 2006).

Mikro teorijsku razinu koja se odnosi na konkretne disciplinarnе nalaze i teorije povezane s temom istraživanja, u ovom dijelu povezujemo isključivo s konceptima potrebnim za

operacionalizaciju istraživačkih pitanja. Ostale teorije i nalaze djelomično spomenute u uvodu, obradit ćemo detaljnije, u skladu s kvalitativnim izvirućim dizajnom istraživanja, u raspravi rezultata istraživanja te u samom zaključku. Međutim, u ovom dijelu važno je osvrnuti se na koncept akademske profesije i profesionalne socijalizacije mladih istraživača. Autori u području istraživanja akademske profesije profesionalnu socijalizaciju smatraju procesom putem kojeg se pojedinci uključuju u znanstvenu kulturu ili disciplinarnu subkulturu (Zuckerman, 1977; Clark, 1987; Becher, 1989) te u zajednicu ili organizaciju (Van Maanen, 1976; Tierney, 1988; Austin, 2002; Gardner, 2008a), a koji je pritom ključan za razvoj ili dogradnju identiteta osobe (Harre, 1983; Taylor, 1991; Weidman et al., 2001; Austin i McDaniels, 2006; Gardner, 2008b, 2009a). Socijalizacija podrazumijeva više od pukog stručnog osposobljavanja ili učenja te uključuje usvajanje normi i standarda, vrijednosti i stavova, kao i znanja, vještina, obrazaca ponašanja koji su povezani s posebnim statusima i ulogama koje su potrebne za učinkovito funkcioniranje u organiziranom društvenom životu te osobu čine više ili manje učinkovitim članom društva (Merton, 1957; Brim, 1966; Bragg, 1976: 3; Dunn et al., 1994: 375). Međutim, umjesto linearnog jednostranog odnosa, od zajednice ka pojedincu, postmodernisti socijalizaciju vide kao „kulturalni proces” koji je obostran i istodobno dovodi do promjena i u pojedincima i u organizaciji (Tierney i Rhoads, 1994: 2). Prema tome, kultura organizacije proizvod je onih koji sudjeluju u organizaciji, a proces socijalizacije doživljen je kao dijalektički, s obzirom na to članovi vlastite perspektive, vrijednosti i ideje dovode u interakciju s organizacijskim očekivanjima (Turner i Thompson, 1993; Tierney i Rhoads, 1994; Tierney i Bensimon, 1996; Tierney, 1997; Austin i McDaniels, 2006). Posebnost akademskih zajednica u odnosu na druge sredine sastoji se u potrebi istodobne socijalizacije mladih znanstvenika u: (1) ulogu doktoranda te u akademski život i profesiju, odnosno znanstveni sustav općenito (Zuckerman i Merton, 1971; Merton, 1973; Austin, 2002; Lindholm, 2004; Austin i McDaniels, 2006; Walker et al., 2008); (2) u radnu sredinu, odnosno organizaciju (Van Maanen, 1983, 1984; Tierney i Rhoads, 1994; Tierney i Bensimon, 1996; Gardner, 2008a, 2009b, 2010); (3) u disciplinu, pa i u subdisciplinu i subspecializaciju (Knorr-Cetina, 1977; Whitley, 1984; Clark, 1993; Becher, 1989; Delamont et al., 2000, 2002; Neumann, 2003; Parry, 2007). Ove dimenzije ne treba doživljavati kao odvojene, nego ih prije treba doživljavati kao isprepletene. Upravo takav pristup zauzimaju Weidman, Twale i Stein (2001) koji profesionalnu socijalizaciju vide kao razvoj znanja i vještina te kao postupnu sve veću predanost i identifikaciju s profesionalnom ulogom. U njihovu modelu socijalizacije prisutni su svi elementi – institucionalna kultura (akademski program i vršnjačka klima) i praksa specijalizacije (interakcija, integracija, učenje), zajedno s osnovnim zadacima (usvajanja znanja, vlastito ulaganje i uključivanje) (Weidman, Twale i Stein 2001: 37). Međutim, istodobno je ukupnost procesa, za svakog pojedinog doktoranda, u stalnoj interakciji s njegovim osobnim obilježjima (eng. *background*) i predispozicijama. Osim toga, proces socijalizacije u stalnoj je interakciji s osobnim, privatnim zajednicama (prijateljima, obitelji, ostalim zaposlenicima) te iskusnim profesionalcima koji su izvor usvajanja identiteta te predanosti struci (Weidman, Twale i Stein 2001: 36–40).

Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja upotrijebljena za analizu istraživačkog problema za potrebe ovog rada, koncipirana su u skladu s teorijskom podlogom metodološkog pristupa, kvalitativnog i narativnog istraživanja te sa spoznajnim i općim ciljevima svakog znanstvenog istraživanja. Ona se primarno orijentiraju na to *čije priče o kojem događaju/kojim događajima* u kojem *posebnom kontekstu* se istražuju te kakve šire posljedice te priče u kontekstualnom smislu mogu imati. U nastavku su navedena istraživačka pitanja na koja se u ovom radu nastoji dati odgovore.

- Kakve su životno-povijesne priče mladih znanstvenica o profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja?
- Kakva su iskustva mladih znanstvenica povezana s profesionalnom socijalizacijom u nastavnu, a kakva su ona povezana sa profesionalnom socijalizacijom u istraživačku profesiju?
- Što iskustva mladih znanstvenica iz životno-povijesnih priča o profesionalnoj socijalizaciji otkrivaju o hrvatskom znanstvenom sustavu i sustavu visokog obrazovanja?
- Što se iz iskustava mladih znanstvenica može naučiti, a što bi moglo pomoći u budućem poboljšanju profesionalne socijalizacije u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja?

Metoda istraživanja

Ovo narativno istraživanje provedeno je prvenstveno metodom polustrukturiranih životno-povijesnih narativnih intervjua, a u određenoj mjeri i prikupljanjem dokumenata u vidu dodatnih podataka o sudionicima istraživanja. Protokol izrađen u svrhu prikupljanja životno-povijesnih priča o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica u hrvatskom znanstvenom sustavu i sustavu visokog obrazovanja vodio se kriterijima za izradu životne narativne priče (Dollard, 1935 prema Polkinghorne, 1995). Protokolom se prikupljalo: opise kulturalnog konteksta u kojem se odvija iskustvo (pretpostavljene norme, vrijednosti i ideologije koje predstavljaju polazište za razumijevanje), utjelovljena priroda protagonista/sudionika istraživanja (kontekstualizacija njihove priče u vlastitom životnom ciklusu, u okviru roda i drugih osobnih obilježja koja su važna za odnos sa svijetom). Zatim, postupanje prema drugim važnim ljudima u priči (kolege, obitelj, prijatelji), izborima i akcijama sudionika istraživanja (pitanja namjere, motivacije, rad na ciljevima i neuspjeh u postizanju ciljeva), povijesni kontinuitet sudionika (razvoj u vremenu), te zaplet tj. kronološka sekvenca iskustvenih događaja. Polustrukturirane intervjue u kojima se vodilo računa o najvišim standardima etičkog postupanja (vidi poglavlje *Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj*) proveli su istraživači i istraživačice projekta APROFRAME, pri čemu su istraživači/ice vjerno i doslovno transkribirali podatke. Podacima prikupljenim u polustrukturiranom intervjuu pridodani su podaci prikupljeni o znanstvenom području mladih znanstvenica, predmetima koje trenutačno izvode i/ili na kojima surađuju u svojstvu asistenata, njihovoj bibliografiji (radovima), kao i podaci o njihovim mentorima/mentorica i o bibliografiji mentora/mentorica.

Uzorak

U svrhu prikupljanja podataka putem polustrukturiranih intervjua izrađen je neslučajan uzorak mladih znanstvenica tehnikom maksimalne varijacije. Pritom su mlade znanstvenice operacionalno definirane kao one djelatnice sastavnica svih javnih sveučilišta i iz svih znanstvenih disciplina u Republici Hrvatskoj koje su zaposlene u sustavu najmanje 5 godina, u sustav su ušle prije navršenih 30 godina starosti te od trenutka kada su doktorirale nije prošlo više od pet godina. Odlučeno je da će se uzorak razlikovati s obzirom na ustrojbeni oblik sveučilišta, discipline te znanstvena polja sudionica istraživanja. Provedeno je 12 narativnih intervjua kojima su obuhvaćena sva znanstvena područja, osim biotehničkih znanosti i interdisciplinarnih područja znanosti i umjetnosti. Ovih 12 sudionica istraživanja pripada znanstvenim poljima kemije, biologije, temeljnih tehničkih znanosti, temeljnih medicinskih znanosti, veterinarske medicine, ekonomije, pedagogije, filologije, povijesti i polju likovne umjetnosti. Sudionice istraživanja zaposlene su i na manjim i na većim sveučilištima, a u trenutku intervjua imale su između 29 i 45 godina te su sve bile birane u zvanje više asistentice/poslijedoktorandice.

Postupci i osobitosti primjene „Labovljevog modela” i „Mishlerovog modela” narativne analize

U svrhu što cjelovitijeg odgovora na istraživačka pitanja, u ovom istraživanju podaci su se analizirali kombiniranom primjenom takozvane Mishlerove i Labovljeve strukturalne metode narativne analize. Kao početni model upotrijebljen je model sociolingvista Williama Labova razvijen u suradnji s Joshuom Waletzky (1967), koji je kasnije postao poznatiji kao „Labovljev strukturalni model narativne analize”, a u fokusu mu je strukturalna organizacija narativa s naglaskom na to kako je narativ „donesen” u smislu diskursa u kojem je izrečen. Labovljev je najutjecajniji model narativne analize s manjim modifikacijama i prilagođavanjima (npr. Mishler, 1986, 1995; McCormack, 2004; Riessman, 2008; Patterson, 2013). Kako navodi Patterson (2008), ključna je odlika ovog modela to što nam istodobno omogućuje usporedbu individualnih narativa dok pažnju usmjerava na osobitosti pojedinačne priče. Model to čini putem analitičke sheme koja dijeli narativ u funkcionalne cjeline od kojih svaka odgovara na određeni tip pitanja koje nam omogućuju da bolje razumijemo narativ i sagledamo ga iz različitih perspektiva. U nastavku su navedene funkcionalne cjeline Labovljeve analitičke sheme, točno onim redoslijedom kako su utvrđene:

- I. Sažetak: sažetak priče i njezinih ključnih dijelova
- II. Orijentacija: davanje konteksta kao što su mjesto, vrijeme i karakter kako bi se orijentiralo čitatelja
- III. KomPLICIRAJUĆA aktivnost: kostur zapleta ili događaj koji uzrokuje problem kao u „i, što se onda dogodilo?” Ovaj se dio može popraviti tako da mu se dodaju strahovi, anksioznosti, očekivanja, želje, neuspjesi, budući razvoji događaja, sve što je moglo zakomplicirati život sudionika. Također se mogu događati otkrivenja ili nagli obrati.

- IV. Evaluacija: vrijednosni sudovi/komentari događaja, opravdanje pripovijesti ili značenje koje pripovjedač daje događaju – izrazito važan dio jer te tvrdnje „otkrivaju stav onoga tko govori prema narativu jer ističu relativnu važnost nekih narativnih jedinica u odnosu na druge” – ključni su za interpretaciju jer nam daju indicije za razumijevanje značenja koja sudionici daju svojim iskustvima.
- V. Rezultat ili odluka: rješenje sukoba ili priče
- VI. *Coda*: vraćanje naratora i slušatelja natrag u sadašnjost (Labov i Waletzky, 1967).

Labovljev model omogućuje da se rekapitulira rečeno u priči, da se pronade i istakne važno, te da se može vrlo jasno opisati o čemu je priča – narativ. Međutim, rad metodologa Mishlera (1986, 1995), koji je upotpunio ovaj model, osobito je važan jer omogućuje korak dalje u analizi i interpretaciji podataka narativnog istraživanja. Mishler primjenjuje Labovljev model u prvom koraku nazivajući ga „rekapitulacijom rečenog iz priče”, no u drugom koraku, Mishler analitički dodatno razgrađuje i nadograđuje priču, a upravo smo taj drugi korak i mi primijenili u našoj analizi podataka. U drugom koraku, koji Mishler naziva „rekonstruiranje rečenog iz priče: preuređivanje priče” analizom se rečeno pokušava staviti u vremenski slijed. Kada analiziramo podatke često primjećujemo kako ono što je rečeno nije u logičnom slijedu (kronološki ili konceptualno) koji bi imao smisla za nas ili druge čitatelje. Sudionici o događajima i konceptima uglavnom ne govore po redu te su stoga njihove priče često nekonzistentne i događaju se digresije od osnovne priče ili sudionici daju opće komentare koji nisu jasno usredotočeni. Naši sudionici ne moraju razmišljati linearno, mogu u pripovijedanju svoje priče ići cik-cak ovisno o tome što misle da je u tom trenutku važno. Osim navedenog, mi također imamo druge izvore podataka iz kojih možemo izvući smisao o stvarima o kojima sudionik govori. Dakle, mi trebamo preurediti podatke iz intervjua i drugih izvora podataka u kronološki i tematski koherentne priče (ovisno o svrsi istraživanja). U tom kontekstu, Mishler smatra da trebamo analitički preurediti, tj. rekonstruirati priču iz pripovijesti kako bi ta rekonstruirana priča postala narativ za daljnju analizu. Smatralo smo da je taj korak korisno uvesti, s obzirom na to da se u slučaju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju nesumnjivo radi o stepenicama koje valja vremenski i postupovno proći, od srednjoškolskog obrazovanja, diplome na studiju, ulaska u akademsku profesiju, pisanja prvih radova, početka rada u nastavi, do najvažnije faze – doktorata, a kasnije i do mogućeg izbora u prvo znanstveno-nastavno zvanje. Iz tog je razloga stvarni vremenski slijed nametnut priči bio osobito važan u analizi za potrebe ovog rada i odgovora na istraživačka pitanja.

Kada je riječ o postupku, podacima, odnosno svakome pojedinom transkriptu životno-povijesnog narativa, pristupalo se tako da je za svaki napravljeni inicijalno izviriće kodiranje, radi upznavanja s narativom na potpuno analitički način. Nakon toga je za cjelokupnu profesionalnu socijalizaciju, za svakog od sudionika, prema navedenom Mishler-Labovljevom primijenjenom modelu napravljen narativ. U tome su sudjelovali svi istraživači projekta APROFRAME. Ipak, za potrebe ovog specifičnog rada, za svaku od sudionica napravljen je poseban narativ, odvojen za dimenziju profesionalne socijalizacije u nastavnu profesiju te profesionalne socijalizacije u istraživačku profesiju, prema istom analitičkom modelu/shemi, uz obraćanje posebne pozornosti na priču povezanu s nastavom i priču povezanu s istraživačkim radom, no ne izdvajajući je iz konteksta cijele životne-profesionalne priče pojedine sudionice.

U posljednjem analitičkom koraku, uspoređeni su narativi sudionica istraživanja te je suradnički odlučeno (više u poglavlju *Metodološki okvir u istraživanju profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika u Hrvatskoj*) o mogućim tipovima koji bi zajednički predstavili više priča, koji bi obuhvatili zajedničko u iskustavima povezanim s razvojem nastavnih i razvojem istraživačkih kompetencija u sklopu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koje su sudjelovale u ovom istraživanju.

Rezultati narativne analize

Postupak razmatranja tipova u koje bi analitički narative bilo mudro svrstati da bi čitatelju bili razmjerno jasni, temeljio se na metodološkim preporukama o pisanju narativnih izvještaja (Dollard, 1935 prema Polkingorne, 1995; Conelly i Clandinin, 2006). Pritom smo se vodile pitanjima opisa kulturalnog konteksta u kojem se iskustvo odvija(lo), podacima o utjelovljenoj prirodi sudionica istraživanja u smislu vlastitih obilježja i njihovih povezanosti s akademskim sustavom, pitanjem važnih drugih ljudi i njihovog mjesta u priči (mentora, kolega, obitelji, prijatelja), izborima i akcijama sudionica istraživanja (namjerama, motivacijama, radu na ciljevima i neuspjeh u postizanju ciljeva), pitanjima razumijevanja vlastitog razvoja u vremenu te pitanjima zapleta – kronološke sekvence iskustvenih događaja. Također smo se vodile preporukama u vezi s načinom izrade tipova kako bi bili vjerni ispričanim životnim pričama sudionica te kako bi se imaginativno i metaforički dočarala njihova univerzalna (a ne samo pojedinačna) vrijednost. Naposljetku, u svakom od tipova pokušalo se objasniti kojem su rješenju iskustva, događaji i situacija pojedinog narativa doprinijeli.

Tipovi narativa o iskustvima rada u nastavi

Uspoređujući priče/svjedočanstva o iskustvima mladih istraživačica koja su povezana s radom nastavi i analizirana prema Mishler-Labovljevom modelu, iskristalizirala su se tri osnovna tipa iskustva. U sva tri tipa iskustva ključnima su se pokazali:

- okruženje u kojemu su se mlade znanstvenice socijalizirane u akademsku profesiju u smislu institucije, odsjeka, odjela ili poblize zavoda na kojemu su bile zaposlene i o kojemu je narativ o iskustvu ispričan, a koji narativnoj analizi predstavlja situaciju u kojoj se iskustvo odvija;
- postojanje/nepostojanje stručne podrške u učenju kompetencija povezanih s nastavom, koji u narativnoj analizi predstavlja važne druge i društvene aspekte iskustva;
- narativ o iskustvu vlastitog razvoja, od početaka do danas, tj. do trenutačnog konteksta, koji u narativnoj analizi predstavlja utjelovljenu prirodu sudionica, izbore i akcije sudionica te njihovo razumijevanje vlastitog razvoja u vremenu.

U navedenim elementima priče su varirale od pozitivnog do negativnog okružja, od postojanja podrške do razvoja bez podrške te od samopouzdanog razvoja do borbe za razvoj i stjecanje kompetencija u nastavi. Kroz iskustvo je provučen i dojam drugih, posebice studenata,

u kontekstu trenutalnog formalnog oblika provođenja nastave u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja.

Prvi tip iskustva rada u nastavi nazvale smo *iskustvo podrške, pozitivnog okruženja i samopouzdanog profesionalnog razvoja*.

Mlade znanstvenice čiji narativi opisuju ovaj tip iskustva od samih su početaka bile izrazito zainteresirane za studij koji su pohađale te su uglavnom bile i natprosječno aktivne tijekom studija. Opisuje se tako „ljubav” prema disciplini, zaljubljenost i u predmete i u mogućnosti istraživanja/čitanja/usavršavanja te „dubinski afinitet” za polje kojim se bave. Ponekad taj dubinski afinitet i ljubav, ako se radi o podržavajućem institucionalnom kontekstu, dovodi i do prvih studentskih istraživanja i pisanja radova sa iskusnijim profesorima. Kod tih sudionica u opisima iskustava primjetna je asertivnost, želja da se nešto napravi, i to primarno zbog ljubavi prema predmetu bavljenja uz strast za učenje i rad u području. Unatoč tom vidljivom žaru, naporu, spremnosti na požrtvovan rad, ovdje se primjećuje vrsta diskursa „skromnosti”. Naime, kada sudionice na kraju studija odmah bivaju predložene za posao u visokom obrazovanju o tome događaju daju sljedeće izjave: „nisam bila tako arogantna da sam mislila da će me netko ovdje htjeti zaposliti”, „imala sam sreće”, „bila sam iznenađena, bilo me strah” te „pomazila me sreća”.

Za ovu vrstu iskustva ključna je zajednička priča o mentoru/ici s kojom se surađuje tijekom studija i na diplomskom radu te koja/koji kasnije i predlaže rad na projektu, a zatim i asistentsku poziciju ili odmah predlaže asistentsku poziciju. Iskustvo s mentorom/icom „lijepo je iskustvo”, „izrazito pozitivno iskustvo”, i to je karakteristično za ovaj tip priče razvoja u nastavi. Radi se o osobi koja daje podršku i prati rad i razvoj mlade kolegice, koja čita i gleda prve prezentacije povezane s nastavom i koja daje jasne upute. Diskurs o iskustvu ovog odnosa topao je i iz njega se očituje važnost te podrške, naglašava se da je to „užasno bitno, jer ti sam ne znaš”, bitno je da nisi „bačen” u nastavu jer „oni koji nemaju podršku budu izgubljeni ili previše sigurni ili vječno nesigurni”. Mentori/ice su uzor u načinu postupanja prema studentima, od njih se uči „kontinuirano praćenje studenata”, potreba da se „dobro pripremiš da ne ispadne da nešto ne znaš”, da je važno da „znaš puno više nego što govoriš”.

Diskurs o studentima je topao. Iako se čini da su „studenti danas drukčiji nego prije”, sada su uključeni u sve aktivnosti na fakultetu i sve znaju, bitno im je da „zaista nauče” i da „znaju da su tu za njih”. Osim od mentora/ice, kroz priču o iskustvu studiranja i kasnijeg rada na odsjecima/odjelima jasno je vidljivo da mlade znanstvenice uče i iz okoline u kojoj su učile, studirale, uvodile se u rad. Pa se tako sredine u kojima su studirale i u kojima nakon studija rade opisuju kao „kvalitetne”, s kojima su „studenti zadovoljni” i da profesori iz tih sredina „daju izvan konteksta puno više nego što moraju”. Čak i ako se tu i tamo nađe netko tko nije toliko zainteresiran za studente i rad s njima, o čemu sudionice govore u negativnom tonu, opći je dojam da je riječ o podržavajućim sredinama u kojima se može zajednički raditi na dobrobit studenata i nastave (u nastavnom i istraživačkom radu sa studentima). Često se ovaj uzor/model, koji je stečen tijekom studija, prenosi kasnije na vlastiti rad pa tako sudionice opisuju kako su upravo radi tog iskustva pozitivne podrške tijekom studija, same s kolegama uvodile neke formalne prakse sa studentima ne bi li uspostavile pravilo izvannastavnog rada sa studentima.

Ovisno o prisutnosti istraživačkog rada na odjelu u organizaciji, iskustvo pozitivnog rada u nastavi katkad je spojeno s ljubavlju za predmet istraživanja te se uspješno uspijevaju kombinirati istraživačka znanja i rad u nastavi. O nastavi se priča kao o „užitku”, iako se katkad na većim institucijama s mnoštvom studenata zna doći komplikacija u formalnom smislu: mlade znanstvenice katkad budu zatrpane nastavom odsutnih profesora i velikom količinom administrativnog posla te se tada o tome govori kao o „žrvnju”, kao i da bi ih „ta količina posla pojela u jednom trenutku”. Iz tih iskustava, koliko god se o nastavi govori u pozitivnom tonu, moguće je iščitati i da se radi o sveobuhvatnom i vrlo napornom poslu koji iziskuje puno vremena za pripremu, praćenje i mentoriranje studenata, da bi rad bio kvalitetan, a to je ovim mladim znanstvenicama imperativ koji se kroz narativ stalno provlači. Iskustva ovih mladih znanstvenica upućuju na to da se radi o kvalitetnim osobama koje u svemu žele biti dobre. Iz tog se razloga u njihovim iskustvima pojavljuje odlazak u inozemstvo u svrhu mobilnosti, tijekom kojeg se piše doktorska disertacija kao „safe haven”, mogućnost da se posveti doktoratu u potpunosti, čime se priznaje nemogućnost da se taj posao uz nastavu obavi koncentrirano i kvalitetno. Nakon doktorata situacija se smiruje i rad u nastavi opisuje se kao iskustvo kontinuiranog rasta i razvoja te pokušaja uvođenja novih „modernih” elemenata u nastavu. Ovom iskustvu zajednička je želja znanstvenica da ostanu na istoj instituciji i nastave sudjelovati u istraživačkom razvoju, ali i želja da se razvijaju u nastavi i u radu sa studentima.

Drugi tip iskustva rada u nastavi nazvale smo *iskustvo manjka podrške, pozitivnog okruženja i profesionalnog razvoja sa sretnim završetkom*.

Mlade znanstvenice čiji narativi opisuju ovakav tip iskustva uglavnom nisu odmah nakon srednje škole znale čime se žele baviti te su mijenjale odabir studija nekoliko puta ili nisu upisale ono što im je bila prvotna želja. Unatoč tome, odabrani fakultet pokazuje se dobrom odlukom, s obzirom na to da o svojim iskustvima na studiju na kraju govore u afirmativnom smislu te su sve bile „izvršne” studentice. U kontekstu nastave na studiju javljaju se i uzori u profesorima i asistentima koji „rade s nekakvom voljom i ljubavlju”, „sistematizirano” i „uče te puno više” od onoga što zahtjeva materija. Ovih se iskustava često prisjećaju tijekom narativa te se katkad naglašava i utjecaj spomenutih profesora i asistenata na njihov rad u nastavi i odnos prema studentima.

Na fakultet dolaze na poziv svojih nekadašnjih profesora i mentora na diplomskom radu ili pak zato što su prepoznate kao stručnjakinje u specifičnom području, a početci rada u nastavi obilježeni su nesigurnostima, nesnalaženjem i izrazitom opterećenošću nastavom pri čemu se katkad ističe da je politika Odjela da se asistente i znanstvene novake želi „zgaziti nastavom”. Spomenute nesigurnosti povezane s radom u nastavi intenziviraju se činjenicom da ne postoji podrška, nikakvo mentorsko vođenje pa čak ni savjetovanje te se ističe da su upute za rad ili „štute” ili nepostojeće pa se događa da u nastavi „improviziraš” i „učiš metodom pokušaja i pogrešaka”. U tom kontekstu mlade znanstvenice od početka su prepuštene sebi te su „same sebi morale biti mentori”. Istodobno se od njih zahtjeva visoka razina stručnosti rada u nastavi, čak i potreba osmišljavanja čitavog nastavnog procesa i uspostavljanja posve novih predmeta.

U nekim slučajevima mlade znanstvenice nedostatak vođenja u kontekstu nastavnog rada pokušavaju objasniti namjerom nositelja kolegija da im daju „odriješene ruke” u izvođenju

nastave ili pak činjenicom da je nedostatak vođenja možda iskaz „povjerenja” u njihove kompetencije za rad u nastavi. Zbog raznolikosti sadržaja kojima se bave u nastavi, mlade znanstvenice često se nalaze u situaciji da moraju učiti, produbljivati znanja i intenzivno se pripremati kako ne bi „pričale gluparije”. Katkad je olakotna okolnost to što, ovisno o disciplini o kojoj se radi, način rada u vježbama i seminarima unaprijed je sistematiziran pa „nema puno prtljvine”, iako, nažalost, to nije uvijek slučaj.

Unatoč nedostatku podrške u pogledu mentoriranja za rad u nastavi, katkad se ističe da su im znanja sa studija (promatrajući svoje profesore ili završetkom nastavničkog studija) pomogla steći svijest o tome kako nastava „otprilike treba izgledati”. Osim navedenog, kroz narative mladih znanstvenica provlači se ideja o tome da nastavu, unatoč mogućim nesigurnostima, „vole” te se osobito trude oko studenata i temeljito promišljaju svoj pristup u nastavi. Osim izazova povezanog s nedostatkom podrške, kao otegotna okolnost javlja se i preopterećenost nastavom, pri čemu se ističe nedostatak vremena za bavljenje drugim aktivnostima, osobito znanstveno-istraživačkim radom.

Ozračje u svojoj neposrednoj okolini (odjeli/odsjeci) ipak općenito procjenjuju dobrim, dojam je da su „naišle na razumijevanje” i susretljivost kolega, pa i nadređenih, u slučajevima odlaska na porodiljini dopust ili na mobilnost u sklopu izrade doktorske disertacije te u slučajevima kada im je bila potrebna neka vrsta dodatne pomoći (u vidu demonstratora) u nastavi. S obzirom na pozitivna iskustva u ovom kontekstu, kritički se odnose spram iskustava kolega na drugim institucijama gdje to nije slučaj. Sa studentima uspijevaju ostvariti dobre odnose te stalno pokušavaju povezati znanstveno-istraživački rad i nastavu, osobito nakon doktorata. Smatraju da je institucijski stav prema studentima dobar te da se njihovo mišljenje „uzima u obzir”, a osim povezivanja znanstvenog i nastavnog rada važno im je da se studente usmjerava na veći angažman u vlastitom obrazovanju i da ih se „natjera da počnu učiti” te da je važno katkad „strogo definirati nekakva pravila igre”. Na istom tragu mlade znanstvenice kritički se odnose spram Bolonjskog sustava u kojem se zbog organizacije nastavnog rada „snižavaju kriteriji iz godine u godinu” pa je sukladno tome obrazovanje koje studenti dobivaju nakon studija nedostatno da budu vrhunski u svojoj struci. Iako je razvojni put ovih mladih znanstvenica u pogledu nastavnog rada bio nestrukturiran uz izražen nedostatak potpore i vođenja, zajednička karakteristika im je želja da ostanu na instituciji i uvode promjene u vlastiti nastavni rad.

Treći tip iskustva rada u nastavi nazvale smo *iskustvo manjka podrške, negativnog okruženja i kontinuirane borbe za vlastiti profesionalni razvoj*.

Mlade znanstvenice čije iskustvo opisano u narativima pripada ovom zajedničkom tipu, za razliku od određene jedinstvenosti iskustava u drugim tipovima, pokazuju raznorodna iskustva u pogledu studija. Neke su ga upisale iz želje i ljubavi, neke zbog nemogućnosti da studiraju ono što vole, neke zato što nisu bile sigurne što žele studirati/raditi u životu. Tijekom studija neke su bile aktivne, dok druge opisuju da je studij bio prezahtjevan da bi bile aktivne. Zajednički im je, međutim, rad na nizu poslova prije dolaska u visoko obrazovanje ili rad između dva zaposlenja u visokom obrazovanju te izrazito loše mišljenje o okruženju odjelu/katedri i/ili cijeloj instituciji visokog obrazovanja na kojoj su se zaposlile. Te institucije/odjeli/zavodi/odsjeci

opisuju se kao negativna okruženja, na kojem su „neodgovorni, nemarni i neozbiljni” kolege, „nezainteresirani za nastavu i studente”, „neprofesionalni”, „površni”, „umreženi”, „mafija”, „zainteresirani samo za novac”. Ozračje može biti čak i toksično te se uočavaju izrazite generacijske razlike i neslaganja pri čemu starija generacija uvelike izrabljuje mladu. Ovo negativno ozračje zna itekako utjecati na nastavu te su opisani kolektivi u kojima se preko noći „neposlušnim kolegama oduzimaju kolegiji i daju drugima da ih sprema i predaju”. Opisani su kolektivi u kojima stariji kolege profesori uopće ne drže nastavu, iako „im se piše da predaju”, cijelo opterećenje prebačeno je na mlade kolege/kolegice koji onda imaju izrazito prekomjeran broj sati nastave, stariji kolege „rade drugdje, predaju na doktorskim studijima posvuda” „zašto će ovo raditi, kad im je to već u plaći, bez obzira na to predaju li ili ne?”. Također se mladima često daje da mentoriraju prekomjerne količine završnih i diplomskih radova, za što se ne osjećaju kompetentno i što nemaju vremena objektivno i kvalitetno obavljati.

Kroz priču o profesionalnoj socijalizaciji u ovom tipu narativa o iskustvu razvoja nastavnih kompetencija provlači se, kao u drugom tipu, iskustvo izrazitog manjka podrške u nastavi, iskustvo u kojem „te nitko ni u što nije uputio i ne znaš što se očekuje”, u kojem si „dobio predavanje i doslovce radio s time što si htio”, „niti si gledao profesora kako to i što radi, niti ti je što rekao već samo: evo ti radi”. Međutim, za razliku od drugog tipa, ovdje se pritom često trebaju poštovati neka „iracionalna pravila” na kolegiju, poput zadanih ocjena „nitko ne smije dobiti manje od tri, nitko se ne smije buniti jer profesor nositelj kolegija tako zahtijeva”. U ovom tipu narativa o iskustvu rada u nastavi, česte su priče o preopterećenosti nastavom, ali ono što se doima još važnijim posvemašnji je izostanak usredotočenosti na neku temu te često seljenje s predmeta na predmet. Takav izostanak usredotočenosti dovodi do toga da se mlade znanstvenice osjećaju nesigurno, čak i „jako nesretno”, kako kažu „bitno je da ono što uzmeš napraviš do kraja, ne raditi svašta pomalo jer onda ni od čega ne znaš ništa”. U početku sve iznose iskustvo nesigurnosti, strogosti, straha od studenata, probleme s postavljanjem granica i probleme s pripremama za nastavu za koje nisu dobile nikakve upute. Također često navode i kratke rokove u kojima su neke kolegije morali spremati, zbog čega su znale vrlo malo u trenutku ulaska u nastavu: „trebala bi ti barem godina da kvalitetno pripremiš nastavu, a ti je moraš pripremiti za tjedan dana”.

O studentima, kao i u ostalim tipovima iskustava, govori se u kontekstu Bolonjskog sustava. Opisuju ih kao „razmažene”, „bahate” koji „rone krokodilske suze jer su dobili tri”. Opisuju ih kao one koji prepisuju i gledaju gdje bi te smuljali, koje „smo previše razmazili” i ponašamo se prema njima „kao da su djeca”. Međutim, općenito zaključuju da nisu studenti krivi, „mi smo krivi” i „kriv je sustav koji tako postavlja stvari”. Dojam je ovih mladih znanstvenica da treba dvostruko više truda da bi se u ovakvom sustavu nešto napravilo dobro i kvalitetno jer on nije posvećen kvaliteti nego je sve kao na traci pa je potrebno truditi se motivirati studente u kratko vrijeme, a istodobno opet biti „na distanci da te ne muljaju i ne manipuliraju tobom”.

Ipak, sve se nakon doktorata i godina iskustva koje su stekle u sustavu osjećaju samostalnije, smirenije i zrelije. Čak i one koje nisu voljele nastavu i osjećale su strah, zavoljele su je i sada im je to preferirana profesija. Uz sva negativna iskustva i iskustva negativnog okruženja, ove mlade znanstvenice izrasle su u akademske djelatnice koje žele nastaviti raditi u visokom obrazovanju,

a nekima se čini da im ono što slijedi može biti samo bolje s obzirom na sva iskustva koja su već preživjela. Žele se dalje razvijati, biti dobre nastavnice, dobre u onome što rade.

Tipovi narativa o iskustvima istraživačkog rada

Uspoređujući svjedočanstva o iskustvima mladih znanstvenica povezanim s istraživačkim razvojem narativiziranim i analiziranim prema Mishler – Labovljevom modelu, također su se iskristalizirala tri tipa iskustva. Zajednička obilježja svih tipova iskustva odnose se na:

- kvalitetu istraživačkog okruženja u kojemu su se našle mlade (buduće) istraživačice, koje u narativnoj analizi predstavlja situaciju u kojoj se iskustvo odvija;
- mjeru uključenosti u istraživačke projekte koja u narativnoj analizi predstavlja istodobno važne druge kao i dio situacije u kojoj se iskustvo odvija;
- produktivan istraživački razvoj, ne samo u smislu vlastite percepcije o tome koliko su se istraživački uspjele razviti (što je važna dimenzija ovog problema), već i koliko su zaista uspjele biti produktivne u smislu objavljivanja znanstvenih publikacija, što u narativnoj analizi predstavlja, osim utjelovljene prirode sudionica, njihove izbore i akcije te razumijevanje vlastitog razvoja u vremenu.

U navedenim elementima priče su se kretale od lošeg (izostanka) istraživačkog okružja do pozitivnog istraživačkog ozračja, od uključenosti do potpunog izostanka uključenosti u istraživačke projekte te od produktivnog istraživačkog razvoja, preko borbe za istraživački razvoj do gotovo potpuno neuspješnog istraživačkog razvoja.

Prvi tip iskustva u znanstveno-istraživačkom radu nazvale smo *iskustvo poticajnog istraživačkog okružja i uključenosti u projekte s produktivnim razvojem*.

Mlade znanstvenice čijim je narativima zajednički ovaj tip iskustva uglavnom se sa znanstveno-istraživačkim radom susreću već tijekom studija, prepoznaju svoju disciplinu kao znanstveno zanimljivu i pokreće ih istraživački rad kao „poveznica onoga teorijskog u nastavi sa stvarnom praksom”. Tada se ili kroz izradu diplomskog rada, koji je „ozbiljna stvar”, uključuju u istraživački rad ili kroz izvannastavne aktivnosti i suradnju s profesorima te ostvaruju prve korake u znanstveno-istraživačkom radu. Često u ovom razdoblju pišu i objavljuju radove s profesorima te počinju razmišljati o tome kako bi voljele „stvarati nešto u znanstvenom kontekstu”. Neke od njih toliko su asertivne da same prijavljuju studentske istraživačke projekte na koje profesori vrlo pozitivno reaguju, i to potpunom podrškom. Često odmah na poziv mentora ili profesora s fakulteta, ili kasnije, nakon što su se konkretno već bavile istraživačkim radom, počinju raditi kao asistentice ili znanstvene novakinje te unatoč drugim potencijalnim planovima za budućnost, bez previše dilema prihvaćaju raditi na fakultetu. Neke od njih prvo počinju raditi na istraživačkom projektu, a tek onda u nastavi. Nakon što upišu doktorski studij, što je često odmah po dolasku na instituciju, prva im je godina studija uglavnom korisna, iako katkad i „zahtjevna” s obzirom na količinu predmeta koje trebaju položiti. Kroz doktorski studij već imaju potporu i mogućnost savjetovanja sa svojim dodijeljenim mentorom, a katkad imaju podršku cijelog odsjeka i uključene su na različite istraživačke projekte starijih kolega profesora.

Pisanjem i objavljivanjem radova počinju se baviti ili neposredno nakon upisa doktorskog studija ili nakon prve godine koja uglavnom služi da bi se „pokrpale” eventualne rupe u znanju, a tada polako kreću i na razne, uglavnom međunarodne, konferencije. Zajedničko svim mladim znanstvenicima s ovim iskustvom podržavajući su mentori/ce koje se opisuje kao „kompetentne”, katkad i kao „velike face u području”, u svakom slučaju kao one koje „znaju puno ljudi”. Mentori/ce u ovom kontekstu u početku predlažu potencijalne teme doktorskih disertacija koje se u suradnji s mladim znanstvenicima razrađuju, ali su jednako tako dovoljno otvoreni za prijedloge te nemaju tendenciju biti isključivi. Opisuje ih se i kao otvorene za razgovor, podržavajuće te „uključene i upućene u sve borbe s pisanjem”. Iako ove mlade znanstvenice ne zaobilazi kriza, odnosno „doktorska manija ili doktorska depresija” za vrijeme istraživanja i pisanja doktorske disertacije, intenzitet ovakvih osjećaja umanjen je zbog podrške mentora/ica, drugih kolega/ica, ali i podrške na osobnom planu. Istodobno se kritički osvrću na „maćehinski odnos prema mentoriranju na doktoratu”, imajući u vidu saznanja o tome da su neki kolege i kolegice „prepušteni sami sebi i sami pronalaze teme i metode” što, prema njihovom viđenju, nužno ima negativne posljedice u kontekstu znanstveno-istraživačkog razvoja. Mentori/ce se prepoznaju i kao važne osobe za umrežavanje na nacionalnoj i međunarodnoj razini te se mlade znanstvenice potiče da „redovito pohađaju konferencije”, a često su upravo zbog mentorskih veza imale mogućnost odlaska na međunarodne institucije kao doktorandice i poslijedoktorandice. Ova se iskustva opisuju kao „stvarno korisna” i „jako produktivna razdoblja” jer se isključivo posvećuju znanstveno-istraživačkom radu te ostvaruju prilike za suradnju s „vrhunskim znanstvenicima”. Zbog iskustva međunarodne mobilnosti katkad se kritički osvrću na nacionalnu znanstvenu zajednicu, tvrdeći da su oni koji imaju međunarodno uspješnu karijeru „skromni i veći ljudi” od onih koji djeluju isključivo na nacionalnoj razini pa „misle da su popili svu pamet svijeta i užasno su arogantni”. Valja napomenuti da su s mentorima ili drugim kolegama redovito angažirani na projektima nacionalnog ili međunarodnog karaktera te projektnu aktivnost smatraju izrazito važnom, između ostalog, i u kontekstu „znanstvene izvrsnosti”.

Ozračje na odjelima/odsjecima na kojima su zaposlene ili pak na odjelima/odsjecima na kojima pohađaju doktorski studij, opisuju kao „kolegijalno” te često, osim u mentorima, mlade znanstvenice podršku pronalaze i među kolegama koji, primjerice, preuzimaju nastavna zaduženja uslijed njihova odlaska na mobilnost. Ističe se dobra suradnja među kolegama na instituciji, iako katkad zbog „nedostatka poveznica” među znanstvenicima ne postoje mogućnosti za pomoć i suradnju, nego svatko pronalazi „vlastiti mod” s ciljem doktoriranja ili stjecanja uvjeta za napredovanje.

Mlade znanstvenice čiji narativi opisuju navedeno iskustvo danas su produktivne te je njihov rad i angažman i „međunarodno prihvaćen”. Ne razmišljaju o odlasku iz sustava, između ostalog, i zbog toga što rad u znanosti i visokom obrazovanju prepoznaju kao „izazovan” i „kreativan”, ali ipak primjećuju da se znanstveno-istraživački rad u našem sustavu katkad svede na „prćkanje” te pisanje i publiciranje radova u svrhu vlastitog napredovanja, a ne zbog „društvene koristi”. Često se kritički osvrću i na proces napredovanja koji je „*set in stone*”³ te u

3 Eng. uklesan u kamenu

tom kontekstu ističu nedostatak valorizacije „izvrsnih“ istraživača/ica. Kao dodatnu otegotnu okolnost vide i nedostatak vremena za pisanje i publiciranje čemu je često uzrok preopterećenost nastavom, stoga ističu želju za ponovnim odlaskom u inozemstvo radi mogućnosti intenzivnijeg bavljenja znanstveno-istraživačkim radom.

Za kraj valja istaknuti da je ovim mladim znanstvenicama također zajednička strast i ljubav s kojom spontano pričaju o vlastitoj disciplini. Govore da su se u tome baš „pronašle“, neke misle da su talentirane za svoju disciplinu, a studij im je pomogao da to otkriju, neke su nakon studija u praktičnom radu otkrile zanimljive mogućnosti, a kasnije kroz doktorski rad vidjele „kako se to praktično povezuje sa znanstvenom metodologijom“ i u tome dobile dubinu razumijevanja. Zajednički su orijentirane ka daljnjem budućem međunarodnom i domaćem povezivanju, pune su ideja za projekte, pune želje za daljnjim učenjem i napredovanjem.

Drugi tip iskustva u znanstveno-istraživačkom radu nazvale smo *iskustvo nepoticajnog istraživačkog okružja, izostanka uključenosti u projekte sa samostalnom borbom i produktivnim razvojem*.

Mlade znanstvenice čiji narativi pripadaju ovom tipu iskustva u suštini se mogu opisati kao ambiciozne i motivirane što je vidljivo i kroz njihov angažman tijekom studija. Uglavnom su bile izvrsne studentice te su se dodatno angažirale u radu udruga ili u sportskim aktivnostima. Međutim, pokazuju različita iskustva sa znanstveno-istraživačkim radom tijekom studija pa tako ima onih kod kojih ovakva vrsta rada potpuno izostaje, ali i onih koje su već tada bile uključene u istraživačke projekte te ih čak i vodile. Dolazak na fakultet također je obilježen raznolikim iskustvima pa neke mlade znanstvenice, primjerice, na fakultet dolaze zbog vlastite angažiranosti u potrazi za poslom, neke nakon iskustva rada na drugim radnim mjestima, a neke na poziv mentora s diplomskog rada. Zajednički im je, međutim, nedostatak podrške u znanstveno-istraživačkom radu pri dolasku na instituciju zbog čega katkad već i prije početka pisanja disertacije osjećaju „strah“ od pisanja zbog saznanja da bi se „trebale baviti nekim znanstvenim radom“ te da „se mora radi napredovanja“ dok istodobno osjećaju da nemaju vodstvo niti se netko „posebno bavi“ tim dijelom obveza. Kroz cjelokupan proces pisanja doktorske disertacije od mentora „nemaju preveliku pomoć“ te su česte situacije u kojima mentori „nikad ništa nisu pitali, savjetovali oko doktorata“. Katkad se rad na doktorskoj disertaciji potpuno stavlja u drugi plan te je „nekako zadnja stvar“ što izaziva „frustriranost“ i nezadovoljstvo mladih znanstvenica. Odabir teme doktorske disertacije također je često samostalan pri čemu se tema odabire „slučajno“, „iz osobnih razloga“ ili zbog postojećeg projekta koji usmjerava temu, a rjeđe uz pomoć mentora ili kolega. Također valja naglasiti da se odlazak na konferencije te pisanje i publiciranje radova često zbiva nešto kasnije zbog stavljanja primarnog naglaska na rad u nastavi ili na specijalizaciju (ako je riječ o medicini). Ovakva situacija dovodi do toga da se mlade znanstvenice vlastitim angažmanom moraju izboriti za to da uspješno dovrše doktorsku disertaciju, što često podrazumijeva pronalaženje oslonca među drugim starijim ili mladim kolegama pa čak i samostalnim prijavljivanjem i vođenjem projekta u sklopu kojeg prikupljaju i obrađuju podatke za doktorsku disertaciju. Tako istraživanje i pisanje uče „u hodu“ i „same samcate“, katkad kroz doktorski studij, katkad uz pomoć kolega ili odlaskom u inozemstvo na poticaj mentora ili kao rezultat vlastitog angažmana. Ako postoji mogućnost odlaska u inozemstvo, onda je upravo to razdoblje kada se steže „praktičan uvid što

je zapravo znanstveno-istraživački rad” te se „uči najviše pravog istraživanja”. Kako je ranije spomenuto, zbog nedostatka podrške formalnih mentora, često se javljaju kolege koji preuzimaju ulogu neformalnih mentora, a u nekim slučajevima im oni na kraju postaju i formalni mentori. To su osobe koje su mladim znanstvenicama tijekom izrade doktorske disertacije „masu pomogli” i od kojih su „najviše učili” te su im bili podrška u trenucima „živčanog sloma”. Ipak, unatoč svim poteškoćama na svoj su doktorat „ponosne” te se danas osjećaju mnogo kompetentnije, imaju „puno više samopouzdanja” u kontekstu znanstveno-istraživačkog rada te su produktivne i dobro umrežene na nacionalnoj i međunarodnoj razini. Iz ove perspektive jasno izjavljuju da je uzrok poteškoćama u znanstveno-istraživačkom razvoju bio nedostatak mentorskog vođenja, a katkad ističu i potencijalni nedostatak vlastite asertivnosti u odnosu s mentorom.

U kontekstu ozračja na odsjeku/odjelu nije rijetkost da se situacija opisuje kao „stimulirajuća” i „kolegijalna”, osobito među mladim kolegama, ali često se govori i o sredinama koje su izrazito hijerarhične i u kojima postoji „zazor od mlađih prema starijima” što sprječava konstruktivnu komunikaciju. Mlade znanstvenice kritički se odnose i spram čitavog sustava visokog obrazovanja ističući da te sustav „prepušta sam sebi” ili čak maltretira propuštajući osobe koje su „korumpirane”, nisu produktivne te se „profaniraju” za poziciju, istodobno ne nagrađujući one koji su izvrsni, čime se „potiče osrednjost”. Svoju budućnost ipak vide na sadašnjim institucijama primarno zbog ljubavi prema profesiji i fleksibilnosti koju posao na visokoškolskim institucijama nudi. Uz postojeću dinamiku pisanja i publiciranja, nadaju se nesmetanom napredovanju i sigurnijim pozicijama kako bi s vremenom više mogle utjecati na sustav.

Treći tip iskustva u znanstveno-istraživačkom radu nazvale smo iskustvo *nepoticajnog istraživačkog okružja, izostanka uključenosti u projekte i slabog neproduktivnog razvoja*.

Mladim znanstvenicama koje opisuju ovaj tip iskustva zajedničko je da ni jedna nije izrazito željela upisati studij koji su na kraju pohađale, ali su ga putem zavojele, te da im je studij bio zanimljiv, iako nekima izrazito zahtjevan. O zahtjevnosti studija ovisio je i dodatni angažman na njemu pa su one na manje zahtjevnom studiju bile aktivne i izvan studentskih obveza (a u vezi sa studijem), a one čiji je studij bio zahtjevniji za to nisu mogle pronaći vremena. Ni jedna nije uspostavila nikakav značajniji kontakt s nekim od profesora tijekom studija te su po diplomu radile u struci, na različitim zanimanjima. Sve to opisuju vrlo korisnim iskustvom, koje im je čak pomoglo kad su se zaposlile u znanosti.

Ni jedna od ovih znanstvenica nije imala snažnu želju zaposliti se u znanosti. To je na neki način bio obrat u njihovim životima do kojeg dolazi tako da su dobile usmeni poziv nakon par godina zbog nedostatka ljudi, susrele buduće mentore negdje na ulici ili tako što su traženjem jedne vrste posla završile na drugoj vrsti posla. Iz opisa iskustava ovih sudionica stječe se dojam da su se zaposlile u visokom obrazovanju na tom radnom mjestu „jer nisu imali nijedan drugi”, „jer se baš tamo nitko nije javio”. U skladu s ovim opisom, i sredina u koju dolaze na temelju njihova opisa djeluje kao sredina koja je nekako izmještena, u kojoj ne postoje osobe zadužene za uvođenje u profesiju mladih ljudi koji se ondje zapošljavaju. Opisi istraživačkih iskustava variraju od potpuno praznih „prve tri-četiri godine nisam radila ništa istraživački”, do napola

promašenih „radila sam nešto s mentoricom, ali je to bilo loše smišljeno i sve je propalo”, do situacije u kojoj „ako sam istraživački radila to je bilo zato što sam ja to sama osmislila, pokušavala, iako nisam dobivala podršku, nego su me u tome pokušavali i spriječiti”. Dok se u nekim tvrdim znanstvenim područjima (poput prirodnih ili tehničkih znanosti), s promjenom mentora može doći do kakvog takvog obrata pa se onda odabere neka izvedivija, lukrativnija tema na kojoj se radi, u mekim područjima (poput društvenih ili humanističkih znanosti) do kraja se radi o samostalnom naporu na temi i radu. Međutim, i drugo mentorstvo, vođenje i uvođenje u rad na doktoratu nikad ne doseže razinu zadovoljstva mentoriranjem, često se mentori opisuju kao „dosta lijeni”, ali voljni pomoći u smislu povezivanja s „onima koji mogu pomoći”. Nažalost, u takvoj situaciji, s novim mentorima ili istim nezainteresiranim mentorima, neobično su uobičajene situacije u kojima se doktorat ne stječe s lakoćom nego odlaganjem, obično zbog nekog od članova komisije iz stručnih ili čak političkih razloga. Takva se situacija opisuju kao situacije s puno stresa, bez adekvatne podrške, situacije nemoći i očajanja. Česte su usporedbe s drugima, kojima je bilo „puno lakše”, „da vidite njihove doktorate”, „ja sam se namučila za svoj doktorat, a onda me tako maltretiraju”.

Ono što je zajedničko, a vrlo važno, u ovom tipu iskustva povezanog s razvojem istraživačkih kompetencijama osjećaj je nedovoljne obrazovanosti. S obzirom na izostanak konkretne stručne podrške i zajednice iz koje se može učiti, sudionice opisuju svoje pokušaje da se same obrazuju, putem interneta ili radeći s ljudima koji o tim vještinama puno više znaju. Ovo se katkad opisuju i kao kolektivno iskustvo u kojem mladi zajedno pokušavaju steći vještine koje stariji zaposlenici nemaju, jer „im nisu trebale”, „znanost se u njihovo vrijeme radila drukčije”. Tako se govori o nekim implicitno prisutnim „pravilima po kojima se pišu radovi za napredovanje”, a radi se o „radovima izrazito loše kvalitete koje ne biste mogli objaviti nigdje osim u Hrvatskoj”. Prisutna je snažna kritika ove situacije, a katkad i ogorčenost time koliko je okolina nezainteresirana za promjenu u smjeru kvalitete i „znanstvenog rada kako se on radi” ili pak ogorčenost zbog ne pružanja dostatnog obrazovanja, nemogućnosti usavršavanja na međunarodnim institucijama na kojima je potrebne vještine moguće naučiti ili zbog ne plaćanja dodatnog obrazovanja.

Ovim mladim znanstvenicama nakon doktorata zajednička je želja za daljnjim učenjem, usavršavanjem u području, za stjecanjem vještina koje omogućuju „da postanem samostalna”. Katkad se izlaz vidi u mobilnosti, odlasku na međunarodne institucije jer „samo bivanje tamo već će mi pomoći da postanem bolja”, ali u slučaju kad imaju obitelj i malu djecu izlaz se vidi u čvršćem istraživačkom povezivanju s onim istraživačima koji imaju potrebne vještine i u učenju od njih i uz njih.

Rezultat je ove situacije loša znanstvena produktivnost, odnosno nezadovoljstvo vlastitim uspjesima u istraživačkom radu, a posebno objavljivanju. Ovdje se često također upotrebljavaju usporedbe s kolegama koji „rade loše radove, ali točno kako treba za napredovanje”, prisutna je želja da se radi kako treba, iako je „raditi kvalitetno teže jer moraš znati”. U nekim poljima prisutne su usporedbe povezane s etikom u pogledu potpisivanja na radovima, gdje je „drugima lakše jer se svi međusobno potpisuju na radove”, no katkad je produktivnost u smislu objavljivanja toliko sporedna da se čak samo ovlaš spominje su smislu mogućnosti napredovanja. U skladu s time, osjećaj za disciplinarnu zajednicu primarno je lokalna i često negativan. Primjećuje se nemoć da

se „ispliva” iz ovakve situacije, pomalo slomljena volja i duh, unatoč želji za daljnjom edukacijom i vlastitim usavršavanjem.

Rasprava – kontekstualizacija pripovijesti mladih znanstvenica o razvoju u nastavi i istraživanjima

U ovome dijelu, nakon iznošenja rezultata, valja se osvrnuti na nalaze našeg istraživanja te na to što nam ti nalazi govore u kontekstu naših istraživačkih pitanja, u kontekstu mikro teorije – teorija u području koje se bave akademskim profesijama – te nalaza dosadašnjih istraživanja u Hrvatskoj i u međunarodnom kontekstu.

Prvo je potrebno reći nešto o tome (1) kakve su životno-povijesne priče mladih znanstvenica o profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Govoreći o nalazima istraživanja općenito, iz opisanih tipova na temelju narativa koje su sudionice našeg istraživanja ispričale razmjerno je jasno vidljiva dominacija diskursa o preopterećenosti, posebice nastavnim tipom posla. Bez obzira na tip o kojemu se radi, na veću ili manju količinu podrške, nastava se doživljava kao „žrvanj”, kao nešto što te „melje” kao nešto što ima neminovan kontinuitet i zahtjeva kontinuirani angažman te je zbog toga posao od kojeg se potrebno odmaknuti da bi se mogli obavljati drugi poslovi (poput doktorata, radova, istraživanja). Da hrvatski mladi znanstvenici (znanstveni novaci) nastavu doživljavaju prekomjerno opterećujućom, čak i problematičnim aspektom njihova svakodnevnog posla, pokazala su i druga novija istraživanja povedena u Hrvatskoj (Brajdić Vuković, 2013, 2014). Međutim, u ovom istraživanju, unatoč prekomjerno opterećujućem iskustvu, izmoždenosti nastavom i administrativnim poslom koji prati nastavu, *novum* je nalaz da se u narativima mladih znanstvenica primjećuje vrlo visok stupanj volje, želja da u nastavi budu što bolje, introspekcija i refleksija o vlastitom predavačkom razvoju, promišljanja o kvaliteti nastave, nastavnog procesa i sustava studiranja općenito. U iskazima znanstvenica koje su istraživački aktivnije, primjećuju se i pokušaji povezivanja nastave i istraživačkog rada, želja da se vlastiti rad predstavi na zanimljiv način, želja da znanstvenice budu pristupačne studentima, želja da se moderniziraju predavanja te da se za studente unese više praktičnog rada. Potonje upućuje na činjenicu da među mladim znanstvenicama postoji osviještenost u pogledu povezivanja istraživačkog rada i nastave, iako u pričama sudionica nije razvidno da je ovakav način rada uvriježen i uobičajen, već je potaknut vlastitim promišljanjem o unaprjeđenju nastavnog rada. Sve navedeno pokazuje da unatoč tome što se nastava opisuje kao breme, a često i kao prepreka drugim tipovima posla, priče o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenica iz svih disciplina govore o tome da one nastavni rad, često i kao dio profesionalne socijalizacije, doživljavaju kao priliku za vlastiti profesionalni i osobni razvoj.

Istraživački je rad, kako se može čuti u životno-povijesnim pričama mladih znanstvenica o profesionalnoj socijalizaciji na hrvatskim sveučilištima, u odnosu na nastavu, mnogo manje zadan kao svakodnevni posao, kao kontinuirano opterećenje. U nastavnom radu postoji neminovna „bačenost” u nastavu. Prema opisima, rad u nastavi posao je koji je konkretno mjerljiv brojem sati, koji je fiksni, zadan, u kojem se moraju snalaziti, moraju „plivati”, prisiljeni kako-tako razvijati se. Nasuprot tome, u pogledu istraživačkog rada, na temelju priča znanstve-

nica može se primijetiti da je izostanak inzistiranja na istraživačkom radu te izostanak neminovnosti učenja istraživačke uloge (pa je tako tijekom socijalizacije praktički moguće ne naučiti ništa korisno) doista istaknut problem profesionalne socijalizacije. Ne radi se o novom nalazu jer su i prethodna istraživanja pokazala da se takozvana disciplinarna socijalizacija, koja se u najvećoj mjeri odnosi na istraživački rad, kod hrvatskih mladih znanstvenika institucijski nedovoljno podržava (Brajdić Vuković, 2012, 2013, 2014) Međutim, ono što smo u ovom istraživanju iz priča mladih znanstvenica doznali je da bez obzira na razlike u analitičkim tipovima i na razlike u ishodima istraživačke socijalizacije u profesiju, u smislu manje ili veće produktivnosti u pogledu objavljivanja i uključenosti u projekte, možemo reći da je suština koja se može izvući iz narativa mladih znanstvenica želja za razvojem i kvalitetnim radom u disciplini. Bilo da su svoja iskustva razvoja u istraživačkom radu opisivale kao nešto čime su zadovoljne ili pak kao iskustvo koje više nalikuje pokušaju utopljenika da dođe do zraka, nego nekom konkretnom aktivnom planu, mlade znanstvenice, bez iznimke, žele raditi kvalitetno, žele imati vještine, žele biti samostalne, baviti se znanstvenim radom „kako treba”.

Što se tiče (2) iskustava mladih znanstvenica koja su povezana s profesionalnom socijalizacijom u nastavnu te u istraživačku profesiju, narativna nam analiza omogućuje da putem opisanih tipova socijalizacijska iskustva promatramo kao koherentnu cjelinu, da socijalizaciju za nastavu i istraživački rad promatramo kao niz iskustava s uzrocima i posljedicama te da o toj socijalizaciji na temelju nalaza zaključujemo o kompletnom iskustvu kao cjelini. U sva tri tipa, i onim povezanim s nastavnim i onim povezanim s istraživačkim razvojem, primjetno je da u prvom planu izvire priča o strukturi, o konkretnoj podršci u razvoju i okolini u kojoj se taj razvoj odvija. Iz tog razloga izrazito nam je koristan teorijski pristup prema kojem se akademske organizacije primarno doživljavaju kao društveni konstrukti koji imaju svoju kulturu koja je presudna za funkcioniranje organizacije i svih njezinih članova, a posebno novopridošlih članova (Mead, 1934; Burke, 1966; Blumer, 1969; Shutz, 1970 prema Tierney, 1994: 17). Naime, novija evaluacijska istraživanja doktorskih programa vrlo jasno pokazuju da organizacija kao okvir socijalizacije mladih znanstvenika čini više od pukog administrativnog okvira disciplinarnog funkcioniranja te je utvrđeno da je za uspjeh u socijalizaciji, koja se, između ostalog, može mjeriti na temelju rane znanstvene produkcije, nezaobilazan faktor kulture institucije u kojoj se mladi znanstvenik socijalizira (Walker et al., 2008; Ehrenberg et al., 2010). Prema teoretičarima koji su se bavili kulturama akademskih organizacija, proces socijalizacije u organizacijsku kulturu odvija se u dvije faze. Prva je anticipatorna kroz koju se dobivaju prve spoznaje o stavovima, ponašanjima i normama grupe kojoj novi članovi žele pripadati, a druga je organizacijska u kojoj se kroz formalne i neformalne odnose s članovima grupe dolazi u kontakt s kulturom institucije te započinje osobna (i organizacijska) promjena (Tierney i Rhoads, 1994; Tierney i Benismon, 1996). Inicijalno usvajanje kulture grupe kojoj osoba želi pripadati, što je kod većine autora poznato kao anticipatorna socijalizacija, kod mladih istraživača odnosi se na razdoblje dodiplomskog studija, što obuhvaća sva prijašnja iskustva sa znanstvenicima i nastavnicima, ali i na poslijediplomski, odnosno doktorski studij. U slučaju razlika između kulture usvojene u anticipatornoj socijalizaciji i kulture u novoj instituciji zaposlenja, iskustvo sljedeće faze, odnosno organizacijske socijalizacije, u svojoj prirodi bude u većoj mjeri transformativno jer organizacija nastoji prilagoditi kvalitete pojedinca i njegovu osobnost svojoj kulturi (Tierney i Rhoads, 1994). Prvu fazu organizacijske socijalizacije autori nazivaju *incijacijom*, a odvija se po samom dolasku u prvim danima provedenim u instituciji.

Nakon te faze slijedi kontinuitet uloge koji je najsadržajniji i najzanimljiviji dio socijalizacije jer istodobno podrazumijeva *formalne* i *neformalne* sadržaje. Proces ulaska u radni odnos formalan je, ali razgovori i odnosi s kolegama u radnoj organizaciji smatraju se neformalnim socijalizacijskim iskustvima. Socijalizacija se gotovo u cijelosti odvija neformalno, kroz slučajne događaje, prepuštena slučaju i vlastitoj interpretaciji novopridošlih članova (Tierney i Rhoads, 1994: 40; Tierney i Bensimon, 1996: 53–59). Pored formalnih i neformalnih iskustava razrađene su i druge dimenzije faze kontinuiteta uloge. Preostale su dimenzije organizacijske socijalizacije u fazi kontinuiteta uloge *kolektivna*, u kojoj je pristup svim članovima zajednički, nasuprot *individualnoj* socijalizaciji koju obilježava pojedinačni pristup, što je u znanosti mnogo češća situacija. Zatim, *nasumična* u kojoj aktivnosti tijekom socijalizacije ne vode jasno naznačenom cilju, nasuprot *dosljednoj* s jasno propisanim ciljem i koracima koje tijekom socijalizacije treba poduzeti za napredovanje unutar organizacije. Tierney i Bensimon (1996) za primjer dosljedne socijalizacije uzimaju onu kojoj je precizan i jasan cilj postizanje trajnih znanstvenih zvanja. Sljedeća dimenzija socijalizacije povezana je s temporalnom dimenzijom. Riječ je o *fiksnoj* naspram *varirajućoj* socijalizaciji, tj. o (ne)postojanju fiksnih rokova i (ne)fleksibilnosti ugovora s institucijom. Tu je i *sustavna* naspram *nesustavne* socijalizacije koja se odnosi na dostupnost iskusnih znanstvenika kao mentora i modela u radu s kojima se uče uloge. *Serijska* se odvija kad novi zaposlenik službeno dobije osobu koja će je voditi, dok u *rastavnoj* socijalizaciji toga nema, nego novopridošli članovi ovise sami o sebi. Neke od njih dobro se poklapaju s empirijskim nalazima o iskustvima mladih znanstvenika tijekom prvih godinu ili dvije organizacijske socijalizacije koji upućuju na usamljenost i intelektualnu izolaciju mladih kao odraz izrazitog manjka kolegijalnosti iskusnijih znanstvenika, ali i kao posljedicu hiperindividualiziranosti socijalizacije mladih znanstvenika (Boice, 1991, 1992; Tierney i Rhoads, 1994; Tierney i Bensimon, 1996).

Na temelju spoznaja iz teorijskog modela koji organizacijsku kulturu razumije kao primarni faktor u socijalizaciji mladih znanstvenika, možemo reći da se u idealnim slučajevima, kada razvoj u nastavnu profesiju ide glatko, samopouzđano, bez problema, radi o pozitivnoj anticipatornoj i inicijalnoj organizacijskoj socijalizaciji, u kojoj nastavnici i kasniji kolege imaju pozitivan stav prema studentima i njihovim aktivnostima, o čemu naše sudionice rano uče i kasnije nastavljaju takav pristup u svome radu. Također, u pogledu važnih drugih i faze organizacijske socijalizacije koja se odnosi na kontinuitet uloge, primjetna je važnost podrške, konkretnih savjeta i pomoći oko predmeta jer su, kako doznajemo iz priča naših sudionica, „nesigurnosti” i „strahovi” od manjka znanja i razumijevanja u svim tipovima opće raširen fenomen na početku nastavne karijere. Dakle, radi se o individualnoj i dosljednoj socijalizaciji s jasno propisanim ciljem i koracima, koja je istodobno sustavna zbog dostupne podrške te serijska jer je ta podrška omogućena od samog početka rada u organizaciji. Međutim, kako pokazuje drugi tip u nastavnom dijelu, čak i ako ta konkretna podrška izostane, a iskustvo anticipatorne i inicijalne socijalizacije je pozitivno, postoje uzori, stečena su određena znanja o tome kako biti dobar profesor i okolina organizacijske socijalizacije općenito je podržavajuća, vrlo je vjerojatno stjecanje dostatnih kompetencija u nastavi uz nešto veću nesigurnost i poteškoće. Međutim, da bi ovakva priča dobro završila, čini se da su presudni kontinuitet u predmetima koji se predaju te pozitivna situacija na odjelu/odsjeku/instituciji. Pritom se pod pozitivnom situacijom opisuju međuljudski odnosi i odnos prema mladim znanstvenicima, ali se iz priča može primijetiti da pozitivnom situacijom možemo nazvati uredenost odnosa prema

nastavi, nastavni rad fokusiran na određeno područje i predmete, bez puno turbulencija i obrata, koji onda mladim znanstvenicima omogućuje da se samostalno razvijaju u onome što rade, čak i u slučajevima izrazite preopterećenosti. Dakle, i u ovom dijelu faze kontinuiteta uloge organizacijske socijalizacije važne su odlike da se radi o individualnoj i dosljednoj organizacijskoj socijalizaciji. Situacija je, međutim, sasvim drukčija kad izostane i podrška, a anticipatorna i inicijalna socijalizacija istodobno su prazne u pogledu pozitivnih uzora i događaja, pri čemu fazu kontinuiteta uloge organizacijske socijalizacije obilježava negativno okružje u smislu međuljudskih odnosa i odnosa prema nastavi koji je onda nesustavan, nasumičan, bez fokusa, što onemogućuje kvalitetan samostalni razvoj mladih znanstvenika. U ovom slučaju radi se o kolektivnoj, nasumičnoj (nedosljednoj), varirajućoj, nesustavnoj socijalizaciji koja je prije svega *rastavna* socijalizacija jer novopridošli članovi doista ovise isključivo o sebi. Ovdje je razvoj zapriječen, radi se o praznim mjestima u pogledu smisla, cilja i usredotočenosti na rad sa studentima, koje mlade znanstvenice teško mogu same pronaći iako je iz priča o njihovim motivacijama i djelovanju trud itekako prisutan. Djelovanje, međutim, nailazi na ograničenja u nepovoljnoj, čak i neprijateljskoj okolini koja intenzivno osujećuje razvoj iz raznolikih razloga. Čini se da je čak i u ovim negativnim okolnostima, kako se iz priča može primijetiti, neminovan kakav takav razvoj odnosa prema nastavi i studentima, želja za boljim radom te volja da znanstvenice budu „dobar profesor”. Teško je reći da ove mlade znanstvenice nisu stekle nikakve kompetencije u radu u nastavi budući da i same primjećuju da se osjećaju sigurnije, zrelije, da sad sa studentima znaju odmjeriti potrebnu distancu kako ne bi bile ni prestroge ni previše popustljive. Očigledno je da iskustvo rada u nastavi, čak i kad je ispresijecano brojnim problemima, samo po sebi može biti dovoljno važno i poučno da se na temelju njega steknu određene vještine. Međutim, u spoznajnom smislu, na temelju dostupnih i opisanih priča, možemo zaključiti da se radi o opisanim iskustvima razvoja nastavničkih kompetencija, zatim o opisanim iskustvima samostalnog stjecanja kompetencija te, naposljetku, da se radi o iskustvu bez razvoja s djelomičnim stjecanjem kompetencija. U kontekstu prvog opisanog iskustva razvoja nastavničkih kompetencija postoji podrška i pozitivna okolina. U iskustvu samostalnog stjecanja kompetencija ne radi se o potpunom razvoju, ali je primjetno stjecanje važnih kompetencija jer je okolina pozitivna i olakšava samostalno učenje, dok je okolina ili negativna ili potpuno prazna u pogledu sadržaja, a podrška nepostojeća kada govorimo o iskustvu bez razvoja s djelomičnim stjecanjem kompetencija. Dodatno valja primijetiti da u pričama o okolini, odjelima, institucijama i mentorima u kontekstu nastavnih kompetencija postoji primjetna razlika između odjela u kojima postoji određeni kontinuitet i odjela u kojima nema takvog kontinuiteta. U prvim odjelima postoji primjetna vizija zajedničkog djelovanja, sklad u odnosima na temelju znanja o tome tko što radi i gdje je kome mjesto, u takvim je odjelima socijalizacija individualno prilagođena, dosljedna i sustavna, čak i ako direktna podrška u nastavi ne postoji. Suprotno tome, u drugim navedenim odjelima nema takvog kontinuiteta ili zato što je „pravi posao” ono čime se djelatnici zapravo svakodnevno bave na neki način izmješten iz organizacije, iz zajedničkog djelovanja, ili zato što su međusobni odnosi generacijama takvi da se radi o negativnom okružju koje potiče diskontinuitete, disrupcije, negativnosti, odnosno rastavnu, nasumičnu, varirajuću socijalizaciju u fazi kontinuiteta uloge.

Kada su mladi znanstvenici smješteni u takvu kulturu svakako ne pomaže činjenica da je i anticipatorna i inicijalna socijalizacija bila prazna u pogledu dosljednosti i bilo kakvih pozitivnih iskustava iz kojih se moglo učiti. Valja, međutim, imati na umu da to obično ide jedno s drugim

iz vrlo jednostavnog razloga. U hrvatskoj akademskoj zajednici vrlo je često, gotovo obvezno, da se mladi znanstvenici zapošljavaju na institucijama na kojima su i studirali. Tako da se stalno radi o istim sredinama u pričama naših mladih znanstvenika. Nekad je to kontinuirano dobra, ali nekad, nažalost, i kontinuirano loša situacija.

Iskustva socijalizacije u istraživački rad i profesiju na neki se način doimaju drukčijim pitanjem. Valja reći da je u svim ovim pričama primjetan i začudan izostanak kognitivnih komponenti povezanih s disciplinarnom socijalizacijom. Primjećuju se organizacijske razlike koje potječu iz razlika u područjima znanosti, kao što je razlika u postojanju/nepostojanju rada u laboratoriju, te iz pitanja koautorstava i raspodjele rada na znanstvenim radovima. U prvi plan, međutim, izbijaju druge značajke i one su uglavnom povezane s kulturom organizacije te, na određeni način, s njezinom orijentacijom na sebe i/ili van sebe u smislu ulaganja zaposlenika i njihove orijentacije na instituciju i zajednički rad ili orijentacije izvan institucije na rad na nečem drugom, pri čemu se onda čak i držanje nastave na instituciji čini nekim vlastitim otočićem s kojim nitko drugi nema veze (a istraživački rad ili ne postoji ili je potpuno izmješten). Priče o istraživačkom radu uvelike nalikuju pričama o nastavi u smislu odlika koje se u njima ističu kao važne kada se govori o ovome „problemu”, odnosno istraživačkoj dimenziji akademske profesije. Vidljivo je da iskustva s istraživačkim radom mogu potpuno izostati, a ako ne postoji uključenost u istraživačke projekte i sustavan rad na istraživačkim kompetencijama uz kakvu takvu podršku, samostalan trud i naponi u tom smislu slabo su jamstvo za razvoj. Institucijski i organizacijski gledano, za većinu institucija visokog obrazovanja na kojima su smještene mlade znanstvenice čije smo priče o profesionalnoj socijalizaciji analizirale, povoljan istraživački razvoj, koji ujedno označava i više govora o disciplini i vlastitom radu, onaj je u kojem je ova vrsta angažmana prisutna već u anticipatornoj socijalizaciji te u kojem postoji podrška važnih drugih, obvezno mentora, od prvih koraka u akademskoj zajednici nadalje. Istodobno u fazi kontinuiteta uloge, osim podrške koja čini da se radi o serijskoj i sastavnoj socijalizaciji, opisi iskustava pokazuju i da se radi o dosljednoj i individualnoj socijalizaciji koja u konačnici rezultira uspjehom u vidu uspješnosti u pogledu doktorata i rane produktivnosti u objavljivanju. Međutim, čini se da u istraživačkom radu, u većoj mjeri nego u bilo kojoj drugoj dimenziji akademske profesije, mentor ima navedene socijalizacijske funkcije povezane s kulturom organizacije jer je njegov pristup mladom znanstveniku ključan za uspjeh. Iz drugog tipa, u kojemu je podrška mentora manja, vidimo da institucija ulogu mentora ne nadomješta ni na koji način. Odnosno, u slučaju da je mentor loš ili, kao što je slučaj u trećem tipu, kada uloga mentora potpuno izostane, možemo vidjeti da se radi se o rastavnoj, nasumičnoj, varirajućoj socijalizaciji u kojoj je teško samostalno nadoknaditi znanja i vještine potrebne za rad u disciplini. Primjetan je kritički odnos prema onome što se smatra lošim prakticiranjem znanosti, primjetna je motivacija i borba za vlastiti razvoj koja katkad zahtijeva golemu energiju, ali također je primjetno da je uspjeh u takvim situacijama neizvjestan, ako ne i nemoguć.

Na kraju ovog dijela rasprave važno je da spomenemo i to (3) što iskustva mladih znanstvenika iz životno-povijesnih priča o profesionalnoj socijalizaciji otkrivaju o hrvatskom znanstvenom sustavu i sustavu visokog obrazovanja. Prvi zaključak koji se neminovno nameće tijekom čitanja priča jest da su socijalizacijske ustanove i njihovi odjeli izrazito raznolika mjesta i da nasumično razmještanje mladih znanstvenika u takav sustav nalikuje ruletu. Ako nismo

upućeni u detalje organizacijske kulture ustanove/odjela, nikako nećemo moći znati kakav će naposljetku biti ishod. Već su prethodna istraživanja hrvatskog specifičnog novačkog sustava pokazala da „iako je novački sustav inicijalno dobro usmjeren kada je u pitanju mentoriranje novaka te je svakome novaku dodijeljen formalni supervizor (...), praksa pokazuje da je ovaj odnos nedovoljno formalno definiran, odnosno suviše prepušten slučaju” (Brajdić Vuković, 2013: 116). Navedeno provedeno istraživanje na uzorku novaka u područjima prirodnih i društvenih znanosti pokazalo je da nepostojanje sustava formalne provjere i praćenja znanstvenih novaka prečesto stvara probleme u profesionalnom osposobljavanju i napredovanju mladih istraživača u sustavu. Uz preopterećenost nastavom za koju također ne postoji nikakva formalna podrška, disciplinarna socijalizacija mladih znanstvenika u praktičnom svakodnevnom funkcioniranju sustava često ne samo da nije podržana nego je praktično i onemogućena (Brajdić Vuković, 2013, 2014). Rezultati analize podataka predstavljane u ovom radu u potpunosti se poklapaju s prethodnim nalazima i dokazuju da je situacija u ostalim disciplinama zapravo podjednaka. U svim prikazanim analitičkim tipovima izvjestan je i negativan odnos nastave i istraživanja koji se podudara s modelom nedostatnosti prema Hattie i Marsh (1996), prema kojem postoji nesrazmjer u količini vremena utrošenog na nastavni rad u odnosu na onaj utrošen na znanstveno-istraživački rad te međusoban negativan odnos u pogledu posvećenosti nastavi i istraživanju. U kontekstu povezivanja nastave i istraživačkog rada, iz narativnih priča ovoga istraživanja pokazuje se da nije izvjesno kako je sinergija nastave i istraživanja kao dviju temeljnih akademskih djelatnosti institucionalno podržana. Ona je prije rezultat samostalnog promišljanja ili izravnog utjecaja mentora koji ovakav način rada prenosi na mlade znanstvenice. Ona je također prije rezultat formalnih uvjeta negoli formalne podrške, s obzirom na to da su mlade znanstvenice svjesne da u nastavi moraju raditi, da je ona kontinuirana i neminovna, ali istodobno i uvjeta za napredovanje koji su dominantno orijentirani znanstveno-istraživačkim kriterijima napredovanja (više vidjeti u poglavlju: *Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije*).

Ukratko, ovo istraživanje pokazalo je da su u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenica institucije često mjesta bez zajedničke vizije, strategije i cilja u javnom djelovanju i djelovanju u okviru dominantne discipline, što se onda također prenosi na nedostatak strategije za osposobljavanje mladih znanstvenica. Kako pokazuju nalazi međunarodnih istraživanja, zadana strategija institucija i pojedinih odsjeka spram učenja, mentoriranja i uključivanja mladih znanstvenika u rad i svakodnevni život organizacije izvor je važnih razlika u socijalizacijskim ishodima, čak unutar istih disciplina i specijalizacija (Ehrenberg et al., 2010). Kada je ta strategija prisutna, barem utjelovljena u radu pojedinaca u organizaciji koji su istodobno i mentori, tada je situacija posve drukčija i može završiti pozitivnim ishodom.

Zaključak

Walker i suradnici u elaboratu o funkcioniranju razvoja doktoranada na sveučilištima u SAD-u rezoniraju ovako (2008: 5) „Ukratko, teško je ne biti malodušan s obzirom na prosipanje energije i talenta na aktivnosti čiju je svrhu teško razumjeti. Goruće je pitanje doći do ozbiljne spoznaje o tome koji elementi funkcioniraju, a koji više ne funkcioniraju u edukaciji doktoranada”. Nadahnute ovom rečenicom, i u želji da odgovorimo i na posljednje pitanje o tome (4) što se iz iskustava mladih znanstvenica može naučiti, a što bi moglo pomoći u budućem

poboljšanju profesionalne socijalizacije u nastavnu i istraživačku profesiju u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja, u zaključku ćemo u svojoj analizi morati otići korak dalje. Prije toga svakako treba reći nešto o ograničenjima i koristima ovog tipa istraživanja. Narativno istraživanje provedeno je na uzorku od 12 mladih znanstvenica iz različitih disciplina te se takvo istraživanje svojom prirodom protivi statističkoj generalizaciji. Međutim, način na koji je narativno istraživanje provedeno i na koji su podaci analizirani, ideografski emički pristup, analitički način povezivanja unutar pojedine narativne priče i fokus na važnim narativnim obilježjima, kao i vjerna konstrukcija tipova koji su opisani vrlo sadržajno, omogućuje nam druge oblike generalizacije dostupne kvalitativnim istraživanjima, a to su analitička generalizacija i transferna generalizacija nalaza istraživanja (Polit i Tatano Beck, 2009: 1385; Campbell, 1986). Ovi oblici generalizacije govore da podaci izneseni na autentičan i vjerodostojan način omogućuju da se predmet istraživanja u cjelini spozna u najvećoj mjeri te da raznolikost očista koja je prisutna u istraživačkim nalazima omogućuje da se nalazi istraživanja generaliziraju s obzirom na predmet istraživanja u cjelini. Međutim, objektivan je nedostatak ovog istraživanja usporedba s muškim iskustvima u znanosti, manjak utjelovljene prirode mladih znanstvenika te je svakako preporuka za buduća narativna istraživanja istražiti i njihove priče i staviti ih u zajednički okvir.

Međutim, valja reći da je narativna analiza kao istraživački pristup itekako pridonijela boljem razumijevanju fenomena profesionalne socijalizacije mladih znanstvenica. Omogućila nam je da u potpunosti razumijemo strukturalno i kulturalno djelovanje organizacija na ovaj proces i ulogu motivacije i aktivnosti dionika na sudbinu pojedinca u sustavu u kontekstu stjecanja nastavnih i istraživačkih kompetencija. Ona nam sada omogućuje i iskorak u pogledu davanju prijedloga za poboljšanje sustava i da istaknemo što je važno podržavati u kvalitetnom razvoju mladih znanstvenika.

Iz priča naših mladih znanstvenica mogle smo doznati da su uvjeti u hrvatskom akademskom sustavu za žene teški. Da su često preopterećene nastavnim i administrativnim radom i da im nedostaje podrška za nastavni i istraživački rad. Ova se iskustva u većini svode na entuzijazam mladih znanstvenica i na njihovu borbu za vlastiti razvoj koja je gotovo onemogućena kada se nađu u negativnom istraživačkom okružju. U tome se svakako mogu pronaći elementi koji objašnjavaju propuštajuću karijernu cijev spomenutu u samom uvodu rada, s obzirom na to da je katkad za opstanak u znanstvenom sustavu doista potrebno imati karakteristike koje se često opisuju kao muške, a to je tvrdoglavost, upornost, asertivnost i uvjerenost u vlastite sposobnosti. Međutim, analiza podataka istraživanja također nam jedan koncept kontinuirano nameće kao važan čimbenik u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenica, a to je koncept zajednice akademskih djelatnika. Naime, većina autora prepoznaje postojanje „implicitne dimenzije učenja” kao važnog segmenta socijalizacije, odnosno usvajanje onih znanja, vještina, vrijednosti i normi koja se ne mogu točno definirati i usmeno prenijeti, nego se stječu iskustveno promatranjem drugih u radu, odnosno praktičnim bivanjem unutar grupe čijim ravnopravnim članom se želi postati (Merton, 1957, 1973; Polanyi, 1962; Bourdieu, 1975, 2004; Zuckerman, 1977; Gerholm, 1990; Lave i Wenger, 1991; Reber, 1993; Wenger, 1998; Delamont i Atkinson, 2001; Collins, 2001; Lovitts, 2001; Gourlay, 2006; Leonard i Insch, 2005; Parry, 2007; Insch et al., 2008). Pierre Bourdieu smatra da je produkt socijalizacije individualni habitus pojedinca, a da je njegov znanstveni habitus oblik dogradnje primarnog osobnog habitusa i da je vezan uz znanstveno biće te sadrži dispozicije za razumijevanje,

vrednovanje i ponašanje znanstvenika koje se usvajaju kroz interakciju s njegovom/njezinom okolinom, više ili manje u skladu s logikom znanstvenog polja. Teorijsko znanje usvaja se tako da se u znanstvenu praksu može pretočiti u obliku „umijeća”, „osjećaja za disciplinu”, „dara”, „oka” za to, čime znanstvenik postaje otjelovljeno znanstveno polje („scientist is scientific field made flesh”, Bourdieu, 2004: 41). Budući da je definiran kao implicitno „pravilo”, usvajanje znanstvenog habitusa zahtijeva praksu s iskusni(ji)m istraživačem kao i interakciju s ostalima iz vlastite institucije i discipline te znanstvenim sustavom u cjelini (Bourdieu, 2004).

Dok većina teoretičara govori o implicitnom znanju kao privatnom, osobnom znanju, neki autori govore i o kolektivnom implicitnom znanju (Lave i Wenger, 1991; Bourdieu i Wacquant, 1992) i uspoređuju ga s organizacijskim sposobnostima ili vještinama, rutinama i postupcima karakterističnim za organizaciju (Gourlay, 2006). Bourdieu u svojem objašnjenju znanstvenog habitusa (1975, 2001), ali i Mitroff (1974) i Gerholm (1990) implicitno znanje nazivaju i „pravilima igre”, čije prenošenje tijekom znanstvene socijalizacije podliježe disciplinarnim, socijalno-organizacijskim i kognitivnim razlikama (Delamont i Atkinson, 2001; Parry, 2007). Za nesmetan protok i usvajanje iskustvenog, implicitnog znanja tijekom znanstvene socijalizacije najvažniji je intenzivan kontakt između iskusnog istraživača (ili više njih) i znanstvenika početnika (Merton, 1973; Zuckerman, 1977; Delamont i Atkinson, 2001; Parry, 2007).

Ocjenjivači doktorskih programa u SAD-u (Walker et al., 2008) upućuju na to da je za adekvatan razvoj svakog mladog znanstvenika potrebno da on bude uključen u „intelektualnu zajednicu”, koja u svojoj kulturi sadrži „skriveni kurikulum” o svrsi, posvećenju profesiji, ulogama te stvara okoliš u kojem je moguće kreativno i kritički promišljeno ponašanje i stvaranje. Autori smatraju da upravo fokus na intelektualnu zajednicu pokazuje da je profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika razdoblje učenja, a da upravo stvaranje intelektualne zajednice učenja najbolje veže nastavnu i istraživačku ulogu akademske profesije u cjelinu (str. 11). Naše istraživanje uvelike potvrđuje ovaj nalaz, odnosno podaci našeg istraživanja, narativne priče o iskustvima profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika pokazuju da je rješenje svake kvalitetne profesionalne socijalizacije njezina smještenost, uronjenost u zajednicu mišljenja, u zajednicu „učenosti” u kojoj se može implicitno (i eksplicitno) učiti.

Literatura

1. Altbach, P.G. (2003). *The decline of the Guru: The Academic Profession in Developing Countries*. New York: Palgrave.
2. Astin, H. S., i Cress, C. M. (2003). A national profile of academic women in research universities. In *Equal Rites, Unequal Outcomes* (str. 53–88). Netherlands: Springer.
3. Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation faculty. *Journal of Higher Education* 73(1), 94–122.
4. Austin, A. E. i McDaniels, M. (2006). Preparing The Professoriate of The Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles. U: Smart, J. C. (ur.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research Vol. XXI*, (397–456). London: Springer.

5. Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by MM Bakhtin* (M. Holquist, Ed.; C. Emerson & M. Holquist, Trans.).
6. Bauer, M., Askling, B., Marton, S. G. i Marton, G. (1999). *Transforming Universities. Patterns of Governance, Structure and Learning in Swedish Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
7. Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist – Short Story of Identity. U: Du Gay, P. i Hall, S. (ur.), *Questions of Cultural Identity*, (18–36). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
8. Becher, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Discipline*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
9. Behar-Horstein, L.S. i Morgan, R. R. (1995). Narrative research, teaching and teacher thinking: perspectives and possibilities. *Peabody Journal of Education*, 70(2), 139–161.
10. Bleiklie, I., Høstaker, R. i Vabø, A. (2000). *Policy and Practice in Higher Education: Reforming Norwegian Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
11. Bleiklie, I. i Michelsen, S. (2008). The university as enterprise and academic co-determination. U: *From Governance to Identity* (57–78). Netherlands: Springer.
12. Boice, R. (1991). New Faculty as Colleagues. *Qualitative Studies in Education* 4(1), 29–44.
13. Boice, R. (1992). *The New Faculty Member*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
14. Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information* 1975 (14), 19–47.
15. Bourdieu, P. (2004). *Science of science and reflexivity*. Cambridge, EN: Polity Press.
16. Bourdieu, P. i Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
17. Boyer, E. L. (1996). The scholarship of engagement. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences*, 49(7), 18–33.
18. Bragg, A. K. (1976). *The Socialization Process in Higher Education*. Washington, DC: The American Association of Higher Education.
19. Brim, O. G. (1966). *Socialization through the Life Cycle*. New York: Wiley.
20. Campbell, D. T. (1986). Relabeling internal and external validity for applied social scientists. U Trochim, W.M.K. (ur.), *Advances in quasiexperimental design and analysis*, 31, (67–78). San Francisco: Jossey-Bass.
21. Caprile, M., Addis, E., Castaño Collado, C., i Klinge, I. (2012). *Meta-analysis of gender and science research. Synthesis report*.
22. Clandinin, D.J. i Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*.
23. Clark, B. R. (1987). *The Academic Life. Small Worlds, Different Worlds*. Princeton: The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching.
24. Clark, B. R. (1993). The Research Foundations of Post-Graduate Education. *Higher Education Quarterly* 47(4), 301–315.

25. Collins, H. M. (2001). Tacit Knowledge, Trust and the Q of Sapphire. *Social Studies of Science* 31(1), 71–85.
26. Delamont, S., Atkinson, P. i Parry, O. (2000). *The doctoral experience*. London: Falmer Press.
27. Delamont, S. i Atkinson, P. (2001). Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge. *Social Studies of Science* 31(1), 87–107.
28. Dewey, J. (1916/2011). *Democracy and Education: An Introduction to Philosophy of Education*. Macmillan.
29. Dewey, J. (1934/2005). *Art as experience*. Penguin.
30. Dunn, D., Rouse, L.R. i Seff, M. A. (1994). New faculty socialization in the academic workplace. U Smart, J. C. (ur.) *Higher Education: Handbook of theory and Research X*, (374–416). New York: Agathon Press.
31. Ehrenberg, R. G., Zuckerman, H., Groen, J. A. i Bruckner, S. M. (2010). *Educating Scholars: Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
32. El-Khawas, E. (2008). Emerging Academic Identities: A New Research and Policy Agenda. U Amaral, A., Belkile, I. i Musselin, C. (ur.), *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel, Higher Education Dynamics Vol. 24*, (31–46).
33. Enders, J. i Musselin, C. (2008). Back to the Future? The Academic Profession in 21. Century. U *OECD Educational Research and Innovation: Higher Education to 2030, Volume 1, Demography*. (125–150). Centre for Educational Research and Education: OECD Publishing.
34. Etzkowitz, H. (2003a) Innovation in innovation: the Triple Helix of university-industry-government relations. *Social Studies Information* 42(3), 293–337.
35. Etzkowitz, H. (2003b). The European entrepreneurial university: an alternative to the US model. *Industry and Higher Education* 17(5), 325–335.
36. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C. i Cantisano Terra, B. R. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy* 29(2), 313–330.
37. Ferrarotti, F. (1981). On the autonomy of the biographical method. *Biography and society: The life history approach in the social sciences*, 19–27.
38. Fox, M. F. (2003). Gender, faculty, and doctoral education in science and engineering. U *Equal Rites, Unequal Outcomes* (91–109). Netherlands: Springer.
39. Gardner, S. K. (2008a). Fitting the Mold of Graduate School: A Qualitative Study of Socialization in Doctoral Education. *Innovative Higher Education* 33(2), 125–138.
40. Gardner, S. K. (2008b). What's too much and what's too little?: The Process of Becoming an Independent Researcher in Doctoral Education. *Journal of Higher Education* 79(3), 326–350.
41. Gardner, S. K. (2009a). The Development of Doctoral Students: Phases of Challenge and Support. *ASHE Higher Education Report* 34(6).
42. Gardner, S. K. (2009b). Student and faculty attributions of attrition in high and low-completing doctoral programs in the United States. *Higher Education* 58(1), 97–112.

43. Gardner, S. K. (2010). Contrasting the Socialization Experiences of Doctoral Students in High- and Low-Completing Departments: A Qualitative Analysis of Disciplinary Contexts at One Institution. *The Journal of Higher Education* 81(1), 61–81.
44. Gerholm, T. (1990). On Tacit Knowledge in Academia. *European Journal of Education* 25(3), 263–271.
45. Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
46. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Shwartzman, S. Scott, P. i Throw, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Thousand Sage.
47. Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity for `tacit knowledge`: a review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice* 4(1), 60–69.
48. Harre, R. (1983). *Social Being*. Oxford: Basil Blackwell.
49. Henkel, M. (2000). *Academic Identity and Policy Change in Higher Education*. London: Jessica Kingsley.
50. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155–176.
51. Leonard, N. i Insch, G.S. (2005). Tacit knowledge in academia: a proposed model and measurement scale. *The Journal of Psychology*, 139(6), 495–512.
52. Insch, Gary S., Nancy McIntyre, and David Dawley (2008). Tacit knowledge: A refinement and empirical test of the Academic Tacit Knowledge Scale. *The Journal of Psychology*, 142(6): 561–579.
53. Kim, J.H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry: The Crafting and Analysis of Stories as Research*. Sage.
54. Knorr-Cetina, K. (1977). Producing and Reproducing Knowledge: Descriptive or Constructive?. *Social Science Information*, 16: 669–696.
55. Kogan, M., Moses, I. i El-Khawas, E. (1994). *Staffing Higher Education: Meeting New Challenges*. London: Jessica Kingsley Publishers.
56. Kogan, M. i Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education*. Higher Education Policy Series 50. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
57. Lave, J. i Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
58. Lindholm, J. A. (2004). Pathways to the Proffesioriate: The Role of Self, Others and Environment in Shaping Academic Career Aspirations. *The Journal of Higher Education*, 75(6), 603–635.
59. Long, J. S. i Fox, M. F. (1995). Scientific careers: Universalism and particularism. *Annual Review of Sociology*, 45–71.
60. Lovitts, B. E. (2001). *Leaving the Ivory Tower: The Causes and Consequences of Departure from Doctoral Study*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
61. Martin, B. R. i Etzkowitz, H. (2000). The origin and evolution of the university species. *VEST*, 13 (3–4), 9–34.

62. Mills, C. W. (1959/2000). *The sociological imagination*.
63. Merton, R.K. (1957). *Social theory and social structure*. Glencoe, IL: The Free Press.
64. Merton, R. K. (1973). *The sociology of science*. Chicago: University of Chicago Press.
65. Mitroff, I. I. (1974). *The Subjective Side of Science: A Philosophical Inquiry into Psychology of the Apollo Moon Scientists*. Amsterdam: Elsevier.
66. Munro, P. (1998). *Subject to fiction: Women teachers' life history narratives and the cultural politics of resistance*. University of Philadelphia, PA: Open University Press.
67. Musselin, C. (2006). *The transformation of academic work: Facts and analysis*. Prezentirano na UNESCO Forum: Europe and North America Scientific Committee on The Changing Role of the Academic Profession and its Interface with Management, Kassel, Germany, 5–6 September.
68. Musselin, C. (2007). The transformation of academic work: facts and analysis. U: M. Kogan, M. i Teichler, U. (ur.), *Key Challenges to the Academic Profession* (str. 171–190). Paris and Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge and International Centre for Higher Education Research Kassel.
69. Musselin, C. i Becquet, V. (2008). Academic Work and Academic Identities: A Comparison Between Four Disciplines. U: Välimaa, J. i Ylijoki, O-H. (ur.), *Cultural Perspectives on Higher Education*, (91–108). London: Springer.
70. Müller, J, Castaño C., González A., i Palmén R. (2011). „Policy towards gender equality in science and research”. *Brussels economic review* 54, (2/3), 295–316.
71. Nettles, M. T. i Millet, C.M. (2006). *Three Magic Letters: Getting to PhD*. Baltimore, MA: The Johns Hopkins University Press.
72. Neumann, R. (2003). *The doctoral education experience: diversity and complexity*. Canberra: Commonwealth of Australia.
73. Parry, O., Atkinson, P. i Delamont, S. (1994). Disciplinary identities and doctoral work. U Burgess, R.G. (ur.), *Postgraduate Education and Training in Social Sciences*, (34–52). London: Jessica Kingsley.
74. Parry, S. (2007). *Disciplines and doctorates. Higher education dynamics*, 16. London: Springer.
75. Polanyi, M. (1962). Tacit Knowing: Its Bearing on Some Problems of Philosophy. *Reviews of Modern Physics* 34(4), 601–616.
76. Slaughter, S. i Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
77. Slaughter, S. i Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
78. Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
79. Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education* 59(1), 2–21.
80. Tierney, W. G. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education* 68(1), 1–16.

81. Tierney, W. G. i Rhoads, R.A. (1994). *Faculty Socialization as a Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment*. ASHE-ERIC Higher Education Report 6. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
82. Tierney, W. G. i Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and Tenure: Community and Socialization in Academe*. Albany, NY: State University of New York Press.
83. Turner, C. S. V. i Thompson, J. R. (1993). Socializing women doctoral students: Minority and majority experiences. *Review of Higher Education* 16(3), 355–370.
84. Välimaa, J. (1998). Culture and Identity in Higher Education Research. *Higher Education* 36(2), 119–138.
85. Välimaa, J. i Ylijoki, O-H. (ur.) (2008). *Cultural Perspectives on Higher Education*. London: Springer.
86. Van Maanen, J. (1976). Breaking in: Socialization to work. U: Dubin, R. (ur.), *Handbook of Work, Socialization and Society*, (67–130). Chicago: Rand McNally.
87. Van Maanen, J. (1983). People processing: Strategies of organizational socialization. *Organizational Dynamics* 7(1), 18–36.
88. Walker, G. E., Golde, C. M., Jones, L., Conklin Beuschel, A. i Hutchings, P. (2008). *The Formation of Scholars: Rethinking Doctoral Education for The Twenty-First Century*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching.
89. Weidman, J. C., Twale, D. J. i Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education – A perilous passage?* ASHE-ERIC Higher Education Report 28(3). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
90. Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
91. Whitley, R. D. (1984). *The Intellectual and Social Organization of Sciences*. Oxford: Clarendon Press.
92. Ylijoki, O-H. (2008). A Clash of Academic Cultures: The Case of Dr. X. U: Valimaa, J. i Ylijoki, O-H. *Cultural Perspectives on Higher Education*, (198–215). London: Springer.
93. Zuckerman, H. (1977). *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*. New York: Free Press.
94. Zuckerman, H. i Merton, R. K. (1971). Patterns of evaluation in science: institutionalization, structure and functions of referee system. *Minerva* 9, 66–100.

KAZALO IMENA

A

Adam, B. E., 17, 21, 49
Adamović, M., 32, 50
Adams, M., 62
Adcroft, A. P., 62
Addis, E., 115
Aisenberg, N., 99
Alleyne, B., 54, 55, 118
Altbach, P. G., 15, 16, 49, 86, 113
Altman, B. W., 93
Angelo, T. A., 74
Antonowicz, D., 95
Argyris, C., 85
Arimoto, A., 15, 17, 26, 28, 29, 30, 61, 71, 74,
77, 85, 86, 96
Aronson, J., 68
Arthur, M. B., 93
Askling, B., 114
Astin, H. S., 116
Aškerc, K., 31
Ates, G., 95
Atkinson, P., 140, 141
Austin, A., 17, 21, 49

Austin, A. E., 120

Azevedo, L.F., 95

B

Badenhorst, C., 62
Bajšanski, M., 31
Baker, L. V., 24, 103
Bakhtin, M. M., 119
Ball, S. J., 17, 21, 49, 61
Barr, R. B., 17
Bashook, P. G., 63
Bauer, M., 114
Bauman, Z., 114
Becher, T., 74, 96, 120
Behar-Horstein, L. S., 119
Belder, R., 103
Benner, P., 68
Bensimon, E. M., 120, 136
Benjamin, J., 16
Berman, J. E., 103
Bess, J. L., 17, 21, 49, 61
Bezinović, P., 31
Biglan, A., 74, 96
Bleiklie, I., 114

- Boeren, E., 62, 103
 Bogdan, R., 68
 Bognar, L., 31, 70, 76
 Boice, R., 136
 Borić, E., 70
 Boud, D., 26
 Bourdieu, P., 13, 140, 141
 Boyer, E., 16
 Boyer, E. L., 113
 Bragg, A. K., 120
 Brajdić Vuković, M., 32, 34, 37, 50, 62, 76,
 82, 89, 100, 103, 115, 117, 134, 135, 139
 Bratanić, M., 70
 Braun, V., 68
 Braxton, J. M., 17, 21, 49
 Brew, A., 17, 21, 26, 27, 28, 40, 49, 61
 Brim, O. G., 120,
 Browning, L., 103
 Bruckner, S. M., 76, 135, 139
 Brust Nemet, M., 70
 Bryans, P., 93
 Buljubašić-Kuzmanović, V., 31, 76, 82
 Burt, R. S., 99
- C**
- Caena, F., 70
 Campbell, D. T., 116, 140
 Cantisano Terra, B. R., 116
 Caprile, M., 115
 Caracelli, V. J., 64
 Castaño Collado, C., 115
 Ciccone, A., 16
 Cifrić, I., 62
 Clandinin, D. J., 119, 124
 Clark, B. R., 27, 29, 114, 120
 Clarke, M., 95
 Clarke, V., 68
 Cobb, B., 70, 78
 Cohen, J., 53, 67, 95
- Colbeck, C. L., 17, 21, 49, 61
 Collins, H. M., 140
 Conelly, M., 119, 124
 Conklin Beuschel, A., 120, 135, 139, 141
 Cox, M. D., 103
 Cress, C. M., 116
 Creswell, J. W., 63, 64, 65
 Cross, K. P., 74
 Cummings, W. K., 16, 27, 28, 29, 30, 74, 96
 Cvetek, S., 31
 Cvitan, M., 77
- Ć**
- Ćulum, B., 15, 21, 31, 32, 39, 52, 80
- D**
- Dalton, G. W., 103
 Darrow, C. N., 103
 Dawley, D., 140
 Dawson, D., 103
 Delamont, S., 99, 102, 120, 140, 141
 Dengerink, J. J., 69
 Dewey, J., 119
 Diamond, R. M., 17, 21, 49
 Dolenc, D., 71
 Dolmans, D. H. J. M., 69
 Doolan, K., 71, 77
 Dore, T. M., 97
 Drennan, J., 95
 Dunn, D., 120
- E**
- Ehrenberg, R. G., 76, 135, 139
 Eisner, E. W., 51
 Elen, J., 85
 El-Khawas, E., 113, 114
 Elo, S., 68
 Enders, J., 27, 113
 Entwistle, N. J., 28
 Etkowitz, H., 113, 114, 116

F

Farnell, T., 71, 77
Ferrarotti, F., 117
Field, A., 95
Finkelstein, M. J., 28, 29, 30
Fonseca, J.A., 95
Foote, K. E., 103
Forrest, C. S., 71, 78
Fox, M. F., 115, 116

G

Gardner, S. K., 120
Gebhardt, C., 116
Geertz, C., 118
Geiger, R. L., 16
Gerholm, T., 13, 140, 141
Gibbons, M., 114
Gilligan, C., 52
Goastellec, G., 95
Golde, C. M., 97, 120, 135, 139, 141
Golub, B., 32, 50, 62, 74, 91, 96
González A., 115
Gourlay, S., 140, 141
Graham, W. F., 64
Green, J. A., 76
Greenbank, P., 61
Greene, J. C., 63, 64
Grey, H. H., 27
Griffin, K., 103
Groen, J. A., 135, 139
Gutmann, M., 64

H

Haamer, A., 62, 100, 103
Hakala, J., 62
Hakim, C., 93
Hanney, S., 114
Hanson, W., 64
Harre, R., 120

Harrington, M., 99

Hattie, J., 9, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 139
Helitzer, D., 103
Hénard, F., 69, 74
Hendry, G. D., 102
Henkel, M., 113, 114, 115
Herdlein III, R. J., 70, 78
Herman, C., 62, 103
Hill, C. E., 56
Hopwood, N., 103
Høstaker, R., 114
Hu, S., 17, 21, 26, 49
Huber, M., 16
Huberman, A. M., 51
Hughes, J., 26
Hutchings, P., 16, 120, 135, 139, 141
Hycner, R. H., 55
Hyde, A., 95

I

Insch, G. S., 140
Ismail, M., 93

J

Johnson, B., 63
Johnson, R. B., 64
Jones, L., 120, 135, 139, 141
Jovanović, Ž., 90

K

Kalin, B., 35, 41
Karm, M., 62, 100, 103
Kehm, B. M., 102
Kesić, T., 62
Kim, J. H., 118
Klein, E. B., 103
Klinge, I., 115
Knapp, M. S., 63
Knight, P., 74
Knorr-Cetina, K., 120

- Kogan, M., 17, 21, 49, 61, 114
 Koster, B., 69
 Kovač, V., 31, 41, 52, 62, 71, 74, 76, 77, 82, 83
 Kragulj, S., 31, 70, 76
 Kram, K. E., 103
 Kuh, D. G., 17, 21, 26, 49
 Kuk, L., 70, 78
 Kwiek, M., 95
 Kyngäs, H., 68
 Kyriacou, C., 70
- L**
- Lacković-Grgin, K., 86
 Lamnek, S., 56, 69
 Lave, J., 140, 141
 Lavrič, A., 69
 Ledić, J., 15, 21, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 49, 50, 52, 53, 62, 74, 77, 80, 82, 90
 Leininger, M. M., 68
 Leonard, N., 140
 Lepp, L., 62, 100, 103
 Leslie, L. L., 113, 114
 Levinson, D. J., 103
 Levinson, M. A., 103
 Limoges, C., 114
 Lindblom-Ylänne, S., 62, 69, 85
 Lindholm, J. A., 120
 Locke, W., 17, 21, 30, 49, 61
 Lokhtina-Antoniou, I., 62, 103
 Long, J. S., 115, 117
 Lovitts, B. E., 140
 Lukaš, M., 70
- M**
- Madey, D. L., 63
 Magdalenić, I., 62
 Marentić Požarnik, B., 17, 69
 Mark, M. M., 63
 Marsh, H. W., 9, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 139
 Marshall, C., 56
 Martin, B. R., 144
 Martin, E., 16
 Marton, G., 114
 Marton, S. G., 114
 Mathias, H., 103
 Mathison, S., 63
 Matic, J., 34, 89, 103
 Matković, T., 77
 Mattes, W., 79
 Mavin, S., 93
 Maxwell, J. A., 63
 McAlpine, L., 62, 103
 McDaniels, M., 120
 McInnis, C., 61
 McIntyre, N., 140
 McKee, B., 103
 McKinney, K., 16
 McLeod, H., 62
 Merton, R. K., 113, 116, 120, 140, 141
 Mežnarić, S., 32, 50
 Michelsen, S., 114
 Middlehurst, R., 26, 40
 Miles, J., 53, 67
 Miles, M. B., 51
 Mills, C. W., 117
 Mishler, E. G., 54, 122, 123
 Misiaszek, L. I., 62
 Mitroff, I. I., 141
 Mlinarević, V., 31, 76, 82
 Močinić, S. N., 79
 Morgan, R. R., 119
 Morse, J. M., 64
 Moses, I., 17, 21, 23, 49, 61
 Müller, J., 115
 Munro, P., 117
 Munjiza, E., 70
 Musselin, C., 61, 113, 115

N

Neumann, R., 17, 21, 49, 61, 120

Noddings, N., 52

Nowotny, H., 114

O

Oliver, G. R., 102

Onwuegbuzie, A. J., 63, 64

P

Palmen R., 115

Park, E., 95

Parry, O., 120

Parry, S., 102, 120, 140, 141

Pekari, N., 95

Peko, A., 31, 70, 76, 82

Petersen, E. B., 62

Phillips-Jones, L. L., 103

Pifer, J. M., 103

Plano Clark, V. L., 64, 65

Polanyi, M., 140

Polašek, O., 32, 50

Polio, R. H., 74, 96

Politis, Y., 95

Polkinghorne, D. E., 118, 121

Post, J. E., 93

Postareff, L., 62

Previšić, J., 62

Price, R. L., 103

Prince, M., 79

Prosser, M., 16

Prpić, K., 32, 50, 62

Puzić, S., 71

R

Rački, Ž., 70

Radeka, I., 36, 37

Rafajac, B., 31, 32, 33, 37, 52, 62, 69, 76, 79

Ramsden, P., 17, 21, 23, 49, 61

Rasdi, R. M., 93

Remmik, M., 62, 100, 103

Rhoades, G., 113, 114, 115

Rhoads, R. A., 113, 114, 120, 135, 136

Rice, R. E., 17, 21, 49

Rončević, N., 21, 31, 32, 33, 34, 37, 49, 50,
52, 53, 69, 77, 79

Roseveare, D., 69, 74

Rossman, G. B., 56

Rouse, L. R., 117, 120

Rousseau, D. M., 93

Ruscio, K. P., 26, 40

Rytmeister, C., 62

S

Sakurai, Y., 62, 103

Sandlow, C. J., 63

Scaffidi, A. K., 103

Schön, D., 85

Scott, P., 114

Seff, M. A., 120

Shevlin, M., 53, 67

Shin, J. C., 16, 29

Shotland, R. L., 63

Shulman, L. E., 16

Shwartzman, S., 114

Sieber, S. D., 63

Skelton, A., 17, 21, 49, 61

Slaughter, S., 113, 114, 115

Smith, R., 95

Solem, M. N., 103

Sood, A., 103

Sorcinelli, M. D., 17, 21, 49

Stein, E. L., 120

Sullivan, S. E., 93

Š

Štambuk, M., 62

Šuljok, A., 62

T

Tagg, J., 17
Taylor, C., 120
Taylor, D., 62, 74
Taylor, M. C., 27, 28
Taylor, S. J., 68
Teichler, U., 17, 21, 28, 29, 30, 49, 50, 61, 74, 96
Thompson, B. J., 56
Thompson, J. R., 120
Thompson, K., 103
Thompson, P. H., 103
Throw, M., 114
Tierney, W. G., 120, 135, 136
Tigelaar, D. E. H., 69
Tigges, B., 103
Toffel, K., 95
Trend, M. J., 63
Trigwell, K., 16
Turk, M., 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 49, 50, 52, 53, 62, 74, 76, 77, 82, 90
Turner, C. S. V., 120
Turner, L. A., 63, 64
Twale, D. J., 120

V

Vabø, A., 114
Välismaa, J., 114
Van Arensbergen, P., 103
Van Den Besselaar, P., 103
Van Maanen, J., 120

Varga, R., 70

Verburgh, A., 85
Vignjević, B., 34
Vizek Vidović, V., 31, 34, 76, 89, 103
van der Vleuten, C. P. M., 69
Vuković, M. B., 32, 34, 37, 50, 62, 76, 82, 89, 100, 103, 115, 117, 134, 135, 139

W

de Waal, C., 63
Wacquant, L. J. D., 141
Wager, E., 94, 95
Walker, G. E., 120, 135, 139, 141
Waple, J. N., 70, 78
Webster, A., 116
Wedzicha, J. A., 95
Weidman, J. C., 120
van der Weijden, I., 103
Wenger, E., 140, 141
Whitley, R. D., 120
Williams, E. N., 56
Winck, J. C., 95
Wolfhagen, I. H. A. P., 69

Y

Ylijoki, O-H., 114, 115

Z

Zanchin, M. R., 79
Zelenika, S., 90
Zuckerman, H., 76, 120, 135, 139, 140, 141

KAZALO POJMOVA

- Akadska profesija, 32, 33, 113
- Analiza narativa, 12, 54, 118, 122, 128, 134
- Anticipatorna socijalizacija, 135
- Disciplinarna zajednica, 51, 102, 135, 139
- Eksplanatorni nacrt istraživanja, 64
- Fenomenologija, 55
- Inicijalna socijalizacija, 136, 137
- Integracija učenja, poučavanja i istraživanja, 9, 16, 21, 27–30
- Intervju, 67, 115, 117, 121, 122
- polustrukturirani, 67, 115, 122
 - fenomenološki, 67, 68
 - životno-povijesni narativni intervju, 115, 117, 121
- Istraživačke mreže, 87–99
- Kodiranje, 56, 68, 123
- izviruće kodiranje, 56, 123
 - sporazumno kodiranje, 68
- Kompetencije akademske profesije, 16, 17, 20, 28, 31, 33, 34, 40, 49, 50, 69, 86, 95
- kompetencijski profil, 32, 33, 49, 50, 62
 - nastavničke, 17, 19, 21, 31, 35, 40, 50–53, 61–73, 81, 86
 - znanstveno-istraživačke, 12, 51, 53, 63–71, 86–103
 - ovladanost, 33, 50, 52, 53, 62–81, 88–96, 101, 103
 - važnost, 33, 49, 52, 61, 70, 72–80, 88–95, 101
 - temeljne, 53, 66, 71–81, 87–93, 96, 101
 - razvojne, 50, 53, 66, 71, 72, 76–81, 87–97, 99–101
- Labovljev strukturalni model narativne analize, 122–124, 129
- Matildin efekt, 116, 117
- Mishlerov model narativne analize, 54, 122–124, 129
- Mobilnost, 50, 126, 130, 133
- Modeli odnosa nastave i istraživanja, 21–25
- nedostatnosti, 22, 23, 139
 - diferencijalnih osobnosti, 22, 23
 - odvojenih nagrada, 22, 23
 - uvriježenog mišljenja, 22, 24
 - G model, 22, 24
 - različitih djelatnosti, 22, 24
 - nepovezanih osobnosti, 22, 25
 - birokratskog financiranja, 22, 25

Mrežno anketiranje, 50, 53
Organizacijska socijalizacija, 135–139
Osiguravanje kvalitete u visokom
obrazovanju, 76
Poučavanje usmjereno na studente, 18–21,
28, 72
Propuštajuća karijerna cijev, 116, 140
Tehnika maksimalne varijacije, 55, 67, 122
Teorija „iskustva”, 119
Teorija „novelnosti”, 119
Umreženost, 91, 96, 132

BILJEŠKE O UREDNICIMA I AUTORIMA

Jasminka Ledić, redovita je profesorica, u trajno zvanje izabrana 2001. godine, zaposlena na Odsjeku za pedagogiju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci od 1982. godine. Samostalno ili u suautorstvu objavila je trinaest znanstvenih monografija i velik broj znanstvenih i stručnih radova iz područja obrazovanja. Njezin znanstveni interes prvenstveno se odnosi na visoko obrazovanje, europsku dimenziju u obrazovanju, povijest odgoja i obrazovanja te civilno društvo. Vodila je i sudjelovala u više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Trenutačno je voditeljica projekta Hrvatske zaklade za znanost „Academic Profession Competencies Framework: Between New Requirements and Possibilities” – APROFRAME i projekta Sveučilišta u Rijeci „Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi”. Tijekom dugogodišnje akademske karijere obnašala je različite funkcije. Bila je predsjednica Povjerenstva Rektorskog zbora za redefiniranje minimalnih uvjeta Rektorskog zbora za ocjenu nastavne i stručne aktivnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna i nastavna zvanja te članica Odbora za podjelu državnih nagrada za znanost. Osim toga, u dva mandata bila je prodekanica za znanstveno-istraživački rad i međunarodnu suradnju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Trenutačno je voditeljica Poslijediplomskog (doktorskog) sveučilišnog studija pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Dobitnica je Fulbrightove stipendije koju je ostvarila pri School of Education, Indiana University Bloomington u SAD-u, Godišnje državne Nagrade Ivan Filipović za doprinos razvoju visokoga obrazovanja te, kao članica Upravnog odbora Udruge „Zlatni rez” dobitnica Godišnje nagrade Grada Rijeke za doprinos popularizaciji znanosti. Jedna je od osnivačica Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas” i bila je njezina višegodišnja predsjednica. Trenutačno obnaša dužnost predsjednice Upravnog odbora Udruge.

Marko Turk, znanstveni je suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Diplomirao je 2007. godine na studiju pedagogije i filozofije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirao 2015. godine na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu u polju visokoškolske pedagogije. Od 2007. do 2009. godine bio je zaposlen kao stručni suradnik na

radnom mjestu asistenta ravnateljice Zaklade Sveučilišta u Rijeci, a od 2009. godine kao znanstveni novak u suradničkom zvanju asistenta na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Sudjelovao je u radu više znanstveno-istraživačkih projekata na međunarodnoj i nacionalnoj razini. Njegov znanstveni interes prvenstveno se odnosi na akademsku profesiju i visoko obrazovanje, pitanje kompetencija u obrazovanju te europsku dimenziju u obrazovanju. Dobitnik je tri stipendije fonda za usavršavanje Europske znanstvene zaklade te godišnje nagrade Zaklade Sveučilišta u Rijeci u akademskoj godini 2012./2013. Bio je član radne skupine Sveučilišta u Rijeci za pripremu Pravilnika o akreditiranju studijskih programa, član Savjeta istraživačkog projekta CIVICUS-ov Indeks civilnog društva u Hrvatskoj, član Savjeta za razvoj volonterstva Primorsko-goranske županije. Trenutačno je član Odbora za kvalitetu te voditelj Izvanrednog diplomskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Bio je dugogodišnji član Izvršnog odbora, a trenutačno obnaša dužnost predsjednika Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas”.

Marija Brajdić Vuković, docentica je na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu gdje predaje kolegije iz područja metodologije društvenih istraživanja, analizu društvenog učinka i sociologiju znanosti i tehnologije na preddiplomskom i diplomskom studiju sociologije. Diplomirala je sociologiju na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na kojemu je i doktorirala 2012. godine u području društvenih znanosti, polju sociologije s tezom *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Prethodno je deset godina provela u doktorskom i poslijedoktorskom statusu na Institutu za društvena istraživanja u Zagrebu gdje se, u okviru grupe za sociologiju znanosti i tehnologije, profilirala u istraživanjima povezanim s istraživačkorazvojnim potencijalom u Hrvatskoj te problemima karijernog razvoja istraživača u okviru hrvatskih znanstvenih i znanstvenonastavnih institucija. Marija je metodolog društvenih istraživanja i istraživačica znanosti i tehnologije te su njezini istraživački interesi prvenstveno u području inovacijskih metodoloških kvalitativnih pristupa društvenim istraživanjima te, u tematskom smislu, u području istraživanja hrvatskog akademskog sustava i akademskih karijera, integriteta znanstvene profesije, društvene uloge znanosti te utjecaja i učinka politika na razvoj znanstvenog i visokoobrazovnog sustava.

Bojana Čulum, docentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Njezini znanstveni interesi obuhvaćaju područje visokog obrazovanja i civilnog društva, osobito treće i civilne misije sveučilišta i koncepta angažiranog sveučilišta, zatim područje promjena u akademskoj profesiji s naglaskom na mlade znanstvenike/ce te područje rada s mladima, volontiranja i građanskog odgoja i obrazovanja. Autorica je, suautorica i urednica više znanstvenih i stručnih knjiga, poglavlja knjiga, znanstvenih i stručnih članaka. Jedna je od osnivačica ECHER mreže (Early Career Higher Education Researchers) i aktivna članica konzorcija istraživača u visokom obrazovanju (CHER – Consortium of Higher Education Researchers). Trenutačno je voditeljica projekta „Community Based Learning: Narratives on Transforming Academic Identities”, koji provodi u okviru dobivene Fulbright Visiting Scholar stipendije na Državnom sveučilištu u Portlandu (OR, USA), i suradnica na projektu Hrvatske zaklade za znanost „Academic Profession Competence Framework: Between New Requirements and Possibilities” – APROFRAME. Inicirala je članstvo Sveučilišta u Rijeci u Talloires mrežu

visokoškolskih institucija posvećenih društvenoj odgovornosti i angažmanu u zajednici te je imenovana sveučilišnom predstavnicom. Jedna je od osnivačica Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas” i dugogodišnja članica Izvršnog odbora Udruge. Posljednjih deset godina djeluje aktivno i kao članica organizacijskog odbora Festivala znanosti Rijeka.

Ivana Miočić, doktorandica je i asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Diplomirala je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Rijeci 2015. godine baveći se temom europske dimenzije u obrazovanju. Tijekom studija bila je angažirana kao demonstratorica na Odsjeku za pedagogiju na kolegijima Povijest odgoja i obrazovanja, Povijest djetinjstva i Europska dimenzija u obrazovanju (nositeljica prof. dr. sc. Jasminka Ledić). Bila je članica Odbora za kvalitetu Filozofskog fakulteta u Rijeci te dobitnica stipendije Erasmus+ programa u akademskoj godini 2013./2014. zahvaljujući kojoj je provela ljetni semestar na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. Članica je Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva Universitas od 2014. godine. Uključena je u rad dva znanstveno-istraživačka projekta: „Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi” (uz potporu Sveučilišta u Rijeci) te „Academic Profession Competencies Framework: Between New Requirements and Possibilities” – APROFRAME (uz potporu Hrvatske zaklade za znanost). Od 2016. godine pohađa Poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Sveučilištu u Rijeci te je zaposlena na Filozofskom fakultetu na suradničkom radnom mjestu asistenta u okviru „Projekta razvoja karijere mladih istraživača – izobrazba novih doktora znanosti” Hrvatske zaklade za znanost.

Nena Rončević, docentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci gdje predaje kolegije iz područja metodologije društvenih istraživanja i sociologije obrazovanja. Diplomirala je na Odsjeku za sociologiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a magistrirala (2009.) i doktorirala (2011.) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Tema njezine doktorske disertacije bila je „Sveučilište i obrazovanje za održivi razvoj: analiza pretpostavki uspješne implemetacije u temeljne akademske djelatnosti”. Od 2003. do 2007. godine radila je u Županijskom zavodu za prostorno planiranje i održivi razvoj Primorsko-goranske županije na poslovima planiranja, pripremanja i provođenje istraživanja, projekata i programa u svrhu razvoja lokalne zajednice i regije. Autorica je i koautorica na nekoliko znanstvenih monografija i više znanstvenih radova, a surađivala je na jednom međunarodnom i nekoliko nacionalnih znanstvenih i stručnih projekata. Trenutačno je voditeljica projekta „Akademska profesija u društvu znanja” kojeg podupire Sveučilište u Rijeci kroz Inicijalne potpore za mlade istraživače. Članica je Etičkog povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta u Rijeci, Županijskog tima za provođenje Plana za zdravlje i socijalno blagostanje PGŽ-a za razdoblje 2015. – 2018. te članica Hrvatskog sociološkog društva i udruge Universitas. Trenutačno obnaša dužnost pročelnice Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Bojana Vignjević, asistentica je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Završila je diplomski studij pedagogije i engleskog jezika i književnosti također na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a od 2015. godine pohađa poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Sveučilištu u Rijeci. Svoje dosadašnje radno iskustvo stjecala je radeći kao

pedagoginja u učeničkom domu te kao nastavnica engleskog jezika u obrazovanju odraslih. Tijekom svog rada u Ustanovi za obrazovanje odraslih Dante participirala je u dva projekta međunarodnih partnerstava unutar programa cjeloživotnog učenja financiranih od strane Agencije za mobilnost i EU programe. Dodatno je pohađala međunarodno stručno usavršavanje iz područja metodike nastave engleskog jezika u sklopu Grundtvig obrazovnih programa također uz potporu Agencije za mobilnost i EU programe. Trenutno je uključena u rad dvaju znanstveno-istraživačka projekta: „Europska dimenzija u obrazovanju: pristupi i izazovi” (uz potporu Sveučilišta u Rijeci) te „Academic Profession Competencies Framework: Between New Requirements and Possibilities” – APROFRAME (uz potporu Hrvatske zaklade za znanost). Njezini istraživački interesi povezani su sa visokim obrazovanjem, strukovnim obrazovanjem te pitanjima profesionalnog identiteta akademskih i odgojno-obrazovnih djelatnika.

Znanstvena monografija (i istraživanje na kojem se temelji) bavi se relevantnim i izazovnim pitanjima iz područja suvremenog visokoškolskog obrazovanja u Hrvatskoj, posebno onima povezanima s procesom profesionalnog (nastavničkog i istraživačkog) razvoja i profesionalne socijalizacije akademskih djelatnika u ranim stadijima njihova akademskog profesionalnoga puta.

Monografija „Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika“ iscrpan je profesionalno napisan i relevantan znanstveni doprinos u predmetnom području istraživanja i dragocjen je izvor informacija i spoznaja o nekoliko važnih, dosad manje poznatih i često marginaliziranih, aspekata akademskog života u Hrvatskoj.

izv. prof. dr. sc. Slavko Cvetek

Znanstvena monografija „Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika“ donosi niz znanstvenih spoznaja o kvaliteti visokoga obrazovanja, potrebnim nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika, važnosti sveučilišta te potrebama i profesionalnom razvoju mladih znanstvenika koji ulaze u sustav visokoga obrazovanja.

Poseban doprinos ove monografije predstavljaju preporuke za kreiranje obrazovnih politika visokoga obrazovanja na nacionalnoj, sveučilišnim i institucionalnim razinama, jednako kao i na individualnim, mentorskim razinama važnim za profesionalni razvoj mladih znanstvenika. Poseban izazov na individualnim razinama predstavlja stvaranje profesionalnoga identiteta mladih znanstvenika koji bi se trebao stvarati kroz podršku mentora, programe doktorskih studija kao i programe stalnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja mladih znanstvenika.

red. prof. dr. sc. Jana Kalin

200,00 kn

ISBN 978-953-7975-55-5



9 789537 975555