

Kompetencije akademske profesije

Turk, Marko; Ledić, Jasminka

Authored book / Autorska knjiga

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

Publication year / Godina izdavanja: **2016**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:739954>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

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



Marko Turk
Jasminka Ledić

•
a
k
a
d
Kompetencije
m
• profesije •
k
e
•

• *Fata volentem ducunt,
nolentem trahunt*

Marko Turk
Jasminka Ledić

à
k
a
d
m
k
e

Kompetencije.
profesije.

• *Fata volentem ducunt,
nolentem trahunt*

Izdavač:

Filozofski fakultet u Rijeci
Sveučilišna avenija 4
HR - Rijeka 51000

Za izdavača:

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

Autori:

Marko Turk
Jasminka Ledić

Recenzenti:

Red. prof. ddr. sc. Barica Marentič Požarnik, Filozofski fakultet u Ljubljani
Red. prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu

Lektura:

Snježana Beronja

Grafičko oblikovanje:

Luka Buchberger

Tisak:

Tiskara Grafica Helvetica d.o.o., Viškovo

1. izdanje

Naklada 130 primjeraka

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Sveučilišne knjižnice Rijeka pod brojem
130909066

ISBN 978-953-7975-29-6

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 potpore izdavačke djelatnosti Fakulteta.

Mišljenja, nalazi i zaključci te preporuke navedene u ovom materijalu označavaju mišljenja autora i ne odražavaju nužno stajališta Hrvatske zaklade za znanost i Filozofskog fakulteta u Rijeci.

Kompetencije. profesije.

akademske

• ***Fata volentem ducunt,
nolentem trahunt***

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| UVODNA RIJEČ AUTORA | 6 |
| 1. UVOD | 12 |
| 2. OSOBITOSTI I PROMJENE AKADEMSKE PROFESIJE..... | 16 |
| 2.1. Osobitosti akademske profesije..... | 16 |
| 2.2. Istraživanja o promjenama u akademskoj profesiji..... | 22 |
| 3. KOMPETENCIJE: POJMOVNO ODREĐENJE I TEORIJSKA ISHODIŠTA | 28 |
| 4. PRISTUPI U IZRADI KOMPETENCIJSKIH PROFILA..... | 36 |
| 5. AKADEMSKA PROFESIJA IZMEĐU TRADICIONALNIH I NOVIH ULOGA I KOMPETENCIJA..... | 44 |
| 5.1. (Nove) uloge akademske profesije..... | 44 |
| 5.2. Kompetencije akademske profesije | 49 |
| 5.2.1. Nastavničke kompetencije | 50 |
| 5.2.2. Znanstveno-istraživačke kompetencije | 52 |
| 5.2.3. Kompetencije doprinosa društvu i zajednici | 55 |
| 5.2.4. Kompetencije vođenja u visokom obrazovanju..... | 59 |
| 6. KOMPETENCIJE AKADEMSKE PROFESIJE U NACIONALNOM OKRUŽENJU..... | 64 |
| 6.1. Istraživanja i rasprave o kompetencijama akademske profesije..... | 64 |
| 6.2. Kompetencije akademske profesije u kontekstu akademskog napredovanja u Hrvatskoj..... | 67 |
| 7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 78 |
| 7.1. Istraživačko pitanje i cilj istraživanja..... | 78 |
| 7.2. Varijable | 79 |
| 7.3. Instrument istraživanja..... | 80 |
| 7.4. Populacija i uzorak | 80 |
| 7.5. Obrada podataka | 85 |
| 8. STAVOVI SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA U HRVATSKOJ O KOMPETENCIJAMA AKADEMSKE PROFESIJE | 88 |

| | |
|---|-----|
| 8.1. Procjena važnosti kompetencija akademske profesije..... | 90 |
| 8.2. Procjena ovladanosti kompetencijama akademske profesije | 96 |
| 8.3. Procjena važnosti kompetencija: faktorska analiza..... | 100 |
| 8.4. Razlike u procjeni važnosti kompetencija akademske profesije prema nezavisnim varijablama..... | 107 |
| 8.4.1. Znanstveno područje | 107 |
| 8.4.2. Ustrojbeni oblik sveučilišta | 111 |
| 8.4.3. Akademska zvanje..... | 114 |
| 8.4.4. Spol..... | 117 |
| 8.4.5. Dob | 118 |
| 8.5. Razlike u percepciji ovladanosti kompetencijama akademske profesije prema nezavisnim varijablama..... | 121 |
| 8.5.1. Znanstveno područje..... | 122 |
| 8.5.2. Ustrojbeni oblik sveučilišta | 124 |
| 8.5.3. Akademska zvanje | 126 |
| 8.5.4. Spol..... | 128 |
| 8.5.5. Dob..... | 129 |
| 8.6. Razlike u procjenama važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije | 130 |
| 9. PRIJEDLOG KOMPETENCIJSKOG PROFILA AKADEMSKE PROFESIJE | 134 |
| 10. ZAKLJUČCI I DOPRINOS ISTRAŽIVANJA | 146 |
| 11. PRILOZI..... | 152 |
| 12. SAŽETAK | 160 |
| 13. ABSTRACT..... | 162 |
| 14. POPIS LITERATURE | 166 |
| O AUTORIMA..... | 194 |
| KAZALO IMENA | 196 |

UVODNA RIJEČ AUTORA

Izazovi visokog obrazovanja promatrani s pedagoškog, ali i interdisciplinarnog aspekta, u centru su interesa riječkih znanstvenika već dugi niz godina. Primjerice, već davne 1984. godine doajen riječke pedagogije, pokojni profesor Vilko Švajcer, vodio je projekt „Analiza i projekcija razvoja sistema poslijediplomskih studija na sveučilištu „Vladimir Bakarić“ u Rijeci“. U Republici Hrvatskoj, s početkom aktivnosti ministarstava koja su u svom djelokrugu vodila brigu o znanosti, interes za područje visokog obrazovanja, oko kojega se okuplja grupa znanstvenika s Odsjeka za pedagogiju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta u Rijeci, počinje se intenzivnije profilirati. Tako se već početkom devedesetih godina u okviru projekta koje podupire Ministarstvo razmatraju pitanja pretpostavki i kriterija učinkovitosti visokoškolske nastave. Istražuje se kultura kvalitete u visokom školstvu, upravljanje i vođenje, odnos sveučilišta i vanjskog okruženja, civilna misija sveučilišta, održivi razvoj.

Bez obzira na istraživačke teme u području visokoga obrazovanja (neke od danas aktualnih odnose se na učinkovitost studiranja, ishode visokog obrazovanja, misije i vizije sveučilišta, odnos sveučilišta sa zajednicom...), uvijek će se u svakoj pojedinačnoj istraživačkoj temi naći i akademski djelatnici, nositelji (temeljnih) aktivnosti u visokom obrazovanju, čije su kompetencije u neposrednoj vezi s promjenama koje se u visokom obrazovanju žele postići. Vjerujemo da ključ kvalitetnog visokog obrazovanja (i znanosti) prvenstveno leži u vrsnoći njegovih djelatnika, njihovoj motivaciji, etičnosti, obrazovanju i kontinuiranom usavršavanju.

Iako im je nerijetko osporavana udaljenost od društvenih kretanja i potreba, velike su promjene zahvatile i institucije visokog obrazovanja i znanosti na nacionalnoj i globalnoj razini, što se očituje i u promjenama u akademskoj profesiji koje postaju važna istraživačka tema. Svoj doprinos ovom području istraživanja riječki znanstvenici daju uključivanjem u kolaborativni istraživački projekt *The Academic Profession in Europe: Responses to Societal Challenges* (EUROAC), koji je bio dio programa *EUROCORES Funding initiative in the field of Higher Education and Social Change* (EuroHESC) Europske znanstvene zaklade (ESF). Na projektu, koji je podupirala Hrvatska zaklada za znanost radilo se od 2009. do 2011. godine.

Rad u međunarodnom okruženju u svakom je kontekstu bio izrazito važan i vrijedan. Stečena znanja i iskustva bila su podloga za prijavu istraživačkog projekta *Academic Profession Competencies Framework: Between New Requirements and Possibilities*

(APROFRAME) na natječaj Hrvatske zaklade za znanost. Projekt je uključen u potporu Zaklade, a s njegovom se provedbom započelo u lipnju 2014. godine.

Istraživanje čije rezultate prikazujemo u ovoj monografiji bavi se kompetencijama akademske profesije. Polazimo od spoznaja da su se zahtjevi spram akademske profesije promijenili, postali drukčiji, veći, dinamičniji nego što su (nedavno) bili. Dakako, temeljnim djelatnostima visokog obrazovanja i dalje se najčešće smatraju nastava i istraživanje. Međutim, promjene u sustavima visokoga obrazovanja, a posljedično i u akademskoj profesiji, otvorile su brojna nova pitanja koja zaokupljaju istraživače ovoga područja - *Kakvi su zahtjevi spram izvođenja nastave? Kakvo je studentsko tijelo? Zahtjevi za učinkovitošću studija i programa zasnovanima na ishodima učenja? Je li objavljivanje znanstvenih radova danas jednako zahtjevno? Treba li znati kako napisati projekt i njime upravljati? Jesu li se povećali zahtjevi za akademskom administracijom? Osnažuje li se ideja da veze sveučilišta sa zajednicom trebaju biti čvršće i raznolikije, da sveučilišta trebaju davati snažniji doprinos zajednici, gotovo izjednačen u naporima s njihovom istraživačkom i obrazovnom djelatnošću?* Na neka od njih pokušali smo dati odgovor u ovoj monografiji, a neka još neotvorena i neistražena i dalje čekaju ili nas ili neke nove istraživače ove iznimno aktualne, ali i značajne teme za razvoj akademske zajednice u budućnosti.

Dakle, s jedne strane osnaženi pritisci, s druge – na globalnoj i nacionalnoj razini – manja vjerojatnost za nalaženje i zadržavanje (sigurnog) akademskog zaposlenja, za koje, dobro je poznato, treba *šegrtovati* znatno dulje nego u drugim profesijama. Češće nego rjeđe, proces profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju nereguliran je, fluidan, institucionalno i osobno neorganizirano voden, sa slabo reguliranim ciljevima i ključnim točkama, što katkad rezultira spoticanjem na profesionalnom putu (mladih) akademskih djelatnika.

Svrha je monografije koju predstavljamo pomoći akademskoj profesiji, posebno njezinim mladim članovima, u sigurnijem koračanju profesionalnim putem. Onim iskusnijima monografija pomaže u sigurnijem vodenju i usmjeravanju znanstvenog podmlatka, a nositeljima akademske (obrazovne) politike u istraživanjima temeljenim na argumentima značajnim za donošenje važnih odluka.

Tekst monografije pokušava odgovoriti na postavljeno istraživačko pitanje - *Koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima/sveučilišnim nastavnicima na početku njihove znanstveno-nastavne karijere.*

U prvom dijelu monografije teorijski se pozicionira provedeno istraživanje i njegovi rezultati: govori se o osobitosti i promjenama u akademskoj profesiji, pojmovnom određenju i teorijskim ishodištima kompetencija, pristupima u izradi kompetencijskog profila. Razmatraju se i tradicionalne i nove uloge akademske profesije, a posebna se pažnja posvećuje kompetencijama akademske profesije u nacionalnom okruženju.

U drugom se dijelu monografije prikazuju rezultati empirijskog istraživanja kompetencija akademske profesije provedenoga na uzorku od 1130 akademskih djelatnika - sveučilišnih nastavnika u svim znanstveno nastavnim zvanjima sa sedam javnih sveučilišta u Hrvatskoj. Mrežnom anketom ispitivani su stavovi ispitanika o važnosti pojedinih kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, kao i stavovi o ovladanosti (ponudeni) kompetencijama akademske profesije. Rezultati su dijelom očekivani, neki u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, a neki iznenađujući, izazovni te svakako zahtijevaju daljnje promišljanje i nova istraživanja. O njima više u knjizi.

Naš odgovor na postavljeno istraživačko pitanje dajemo u prijedlogu kompetencijskog profila akademske profesije. Predloženi profil temeljimo na grupno nehijerarhijskom pristupu modeliranja kompetencijskih profila, odnosno na modelu višestrukih kompetencija. Profil široko sagledava različite kompetencije, ali i omogućuje specifičniji pristup određenim kompetencijskim skupinama. Moguće ga je primijeniti na širokom rasponu pripadnika akademske profesije neovisno o pojedinim znanstvenim područjima ili disciplinama. U tom kontekstu, profil omogućuje sinergiju različitih akademskih djelatnosti bez strogo zadanih hijerarhijskih okvira.

Kompetencije, u okviru istraživane teme, određujemo kao znanja, vještine, sposobnosti i ponašanja koje bi akademski djelatnik trebao posjedovati na početku znanstveno-nastavne karijere, ali ih i graditi i razvijati tijekom cijele znanstveno-nastavne karijere. U tom kontekstu zastupljenost pojedinog skupa kompetencija tijekom profesionalnog puta akademskog djelatnika ovisit će o nizu faktora – stupnju u akademskoj karijeri, misiji i potrebama institucije, zahtjevima (društvenog) okruženja, novim prilikama i promjenama u znanosti, potrebama studenata te nizom novih zahtjeva i promjena koje je teško unaprijed predvidjeti. Drugim riječima, iako smo kompetencijski profil akademske profesije koji predlažemo vezali s početkom znanstveno-nastave karijere, jasno je da će zahtjevi za zastupljenošću kompetencija biti fleksibilni i ovisiti o faktorima koje smo prethodno naveli. Ipak, kompetencijski profil služiti će mladom znanstveniku na početku akademske karijere za sustavnije planiranje svojega osobnog razvoja, a nositeljima obrazovnih politika u visokom obrazovanju na svim razinama kao pokazatelj pravca u kojemu bi trebali poticati i podupirati svoje djelatnike.

Podaci koje smo prikupili ovim istraživanjem izrazito su dragocjeni, te se zahvaljujemo svim kolegicama i kolegama – akademskim djelatnicima – na vremenu i trudu koje su uložili u ispunjavanje upitnika. Nadamo se da će im rezultati istraživanja prikazani u ovoj

monografiji pomoći u uspješnijem ostvarenju njihova profesionalnog puta.

Važan dio svojeg profesionalnog puta kroz ovo je istraživanje prošao Marko Turk, čija se obranjena doktorska disertacija bavila ovom temom. U procesu provedbe ovog istraživanja pomoć i prijedlozi kolega te konstruktivni razgovori s njima bili su nam od osobite važnosti. Posebno smo stoga zahvalni istraživačkom timu projekta APROFRAME koji je sudjelovao u planiranju i provedbi ovoga dijela istraživanja – doc. dr. sc. Neni Rončević i doc. dr. sc. Bojani Čulum, kao i našim suradnicima, Ivanu Marinoviću, dipl. ing., na doprinosu u izradi i održavanju mrežne ankete te Ivani Miočić, mag. paed., na izradi baze podataka i korekciji završnih inačica teksta. Iako nisu bile aktivno uključene u pripremu i provedbu ovoga dijela istraživanja, želimo spomenuti i zahvaliti se našim kolegicama i suradnicama na projektu APROFRAME, doc. dr. sc. Mariji Brajdić Vuković i Bojani Vignjević, prof., čije znanje, profesionalni i osobni entuzijazam te pozitivna energija svakim danom potiče i nas kao autore, ali i cijeli istraživački tim na daljnje istraživanje i bavljenje ovom temom. Zajedno s istraživačkim timom sigurni smo da ćemo otvarati neka nova pitanja i pokretati nove istraživačke projekte.

Naše recenzentice, prof. ddr. sc. Barica Marentič Požarnik, s Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani i prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović iz Instituta za društvena istraživanja iz Zagreba, svojim su izrazito stručnim komentarima i prijedlozima te kolegijalnim pristupom doprinijele kvaliteti našega rukopisa. Na tome smo im osobito zahvalni.

Nadamo se da će predloženi kompetencijski profil akademske profesije biti vodič (posebno mladim) akademskim djelatnicima u planiranju njihova profesionalnog puta i razvijanju vlastitih kompetencija. Priželjkujemo da budu privučeni stjecanju kompetencija, a ne gurnuti u to, te da potiču uprave svojih institucija da im u tome pomognu – i obrnuto.

Sudbina, znanstveni entuzijazam i želja za promjenama i dalje vode naš uhodani tim putem istraživanja akademske profesije. Stoga, istraživanju prikazanom u ovoj monografiji slijedi nastavak. Želimo istražiti na koji se način kroz profesionalnu socijalizaciju usvajaju važni implicitni i eksplicitni elementi akademske profesije. Istraživanju profesionalne socijalizacije pristupamo iz perspektive disciplinarnih i organizacijskih kultura te kao procesu u kojem osoba aktivno sudjeluje u interpretaciji kulture u kojoj na sebi osobit način izgrađuje svoj profesionalni identitet.

Više o tome, vjerujemo, donijet će nova knjiga istraživačkog tima projekta APROFRAME. A do tada se nadamo da će sve naše (mlade) kolege akademska sudbina (ili oni iskusniji) puno više voditi, a puno manje vući, na njihovom profesionalnom akademskom putu.

Dr. sc. Marko Turk

Prof. dr. sc. Jasminka Ledić

1.

Uvod.

1. UVOD

U posljednja dva desetljeća u široj su se društvenoj javnosti te znanstvenim, stručnim i političkim krugovima intenzivirale rasprave o pitanjima visokog obrazovanja. Te su rasprave potaknute promjenama koje su se dogodile, ili se događaju, u međunarodnom, a posljedično i u nacionalnim sustavima visokog obrazovanja. Ističe se da je visoko obrazovanje na svim razinama suočeno s mnogobrojnim (globalizacijskim) pritiscima te unutarnjim i vanjskim promjenama. U tom se kontekstu posebno naglašavaju snažna industrijalizacija, preispitivanje društvene i gospodarske uloge visokoga obrazovanja, privatizacija, snažni pritisci industrijskog sektora, povećana konkurentnost (posebno mladih istraživača), promjene u upravljanju i vođenju, utjecaj novih tehnologija, povećan opseg nastavnih obveza i administrativnih djelatnosti, povećan broj studenata i njihovih zahtjeva itd. (Neave, 1983; Altbach i Davis, 1999; Altbach, 2000; Deem, 2001; Altbach, 2002; Kelly i Murphy, 2007; Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009; Turk, 2015a). U europskom su se prostoru visokog obrazovanja ove promjene posebno aktualizirale uvođenjem Bolonjskog procesa¹ odnosno usvajanjem Lisabonske strategije.² Dakako, sve su ove promjene utjecale na nacionalne sustave visokog obrazovanja, koji su se, ovisno o svojoj snazi, dominantno utemeljenoj na povijesnoj tradiciji, manje ili više uspješno s njima nosili (Neave i Rhoades, 1987; Enders, 1999; de Weert, 1999; Shattock, 2000; Moscati, 2011).

U svjetlu navedenih promjena, na svim razinama visokoga obrazovanja, tek se naizgled čini da zanemareni ostaju glavni akteri odgovorni za izvršavanje (tradicionalnih) uloga u visokom obrazovanju – pripadnici akademske profesije.³ Iako, (povijesna) istraživanja te radovi istraživača koji govore o njihovom položaju tijekom vremena (Wilson, 1980; Rice,

¹ Bolonjski se proces u ovom kontekstu promatra i analizira kronološki, što znači od trenutka potpisivanja dokumenta Magna Charta Universitatum (1988.), čijim je potpisom 388 rektora europskih sveučilišta, 18. rujna 1988. godine, označilo početak Bolonjskog procesa. Taj dokument kao jedno od svojih temeljni načela postavlja upravo „...postizanje sveopćih znanja koja nadilaze geografske i političke granice te potrebu različitih kultura za međusobnim upoznavanjem i utjecajem“. Na taj je način Bolonjski proces već u svojim temeljnim načelima postavljen kao onaj koji otvara vrata visokog obrazovanja te omogućuje da široko korištena sintagma *društva znanja* dobije svoje oprimgjenje i smisao u budućnosti.

² Lisabonska strategija predstavljala je strategiju gospodarskog razvitka Europske unije do 2010. godine s ciljem povećanja zapošljivosti i životnog standarda svih građana Europske unije. Povod stvaranja Lisabonske strategije bila je spoznaja dobivena temeljem usporedbe konkurentne pozicije Europske unije sa SAD-om i Japanom. Navedena je analiza pokazala da je Europska unija zaostajala u mnogim faktorima za gospodarstvima navedenih država. Krajnji cilj Lisabonske strategije bio je da do 2010. godine „Europsku uniju učini najdinamičnijom i najkonkurentnijom na znanju utemeljenoj ekonomiji, koja je ujedno sposobna postići održiv ekonomski rast s brojnijim i boljim radnim mjestima, snažnijom socijalnom kohezijom i poštovanjem okoliša.“ (Europska komisija, 2006.).

³ U kontekstu ove monografije pod pojmom pripadnici akademske profesije podrazumijevat će se znanstveno-nastavno, umjetničko-nastavno i suradničko osoblje zaposleno na sveučilištima. U skladu sa Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju Republike Hrvatske iz 2013. godine, znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna zvanja su docent, izvanredni profesor, redoviti profesor i redoviti profesor u trajnom zvanju, dok su suradnička zvanja asistent i poslijedoktorand.

1986; Clark, 1986; Altbach, 1980, 1996a, 1996b, 1998) upućuju na to da je akademska profesija oduvijek u procesu promjena te da je, neovisno o vremenskom razdoblju, uvijek moguće donositi zaključke o njezinim mijenama, ne smiju se zanemariti neka od značajnijih upozorenja. Primjerice, Boyer, Altbach i Whitelaw (1994) ističu da se akademska profesija razvija u „profesiju pod pritiskom“, dok Enders (1999) upozorava da se sustavi visokoga obrazovanja u većini visokorazvijenih država nalaze u teškom procesu promjena koje će biti povezane s pozicioniranjem njihovih glavnih sudionika. Henkel (2007, 196) upozorava na to da je vrijeme u kojem živimo „...doba visoke nesigurnosti akademske profesije“ ili vrijeme „krize akademske profesije“. Osim navedenih upozorenja, postoje i različiti scenariji o budućnosti akademske profesije (Gibbons i sur., 1994; Clark, 1997; Scott, 1997). Tako, primjerice, jedni ističu da će akademska profesija postati ključna profesija u društvu budućnosti (Clark, 1997), dok se s druge strane predviđa da će, zbog tradicionalizma i stalnog opiranja promjenama, akademska profesija postati zastarjela i izgubiti svoju središnju poziciju u proizvodnji novih znanja i usmjeravanju društva (Scott, 1997).

Vanjske promjene ili promjene okruženja, na koje akademska profesija nije ostala imuna, snažno su povezane s transformacijom akademskih poslova i aktivnosti. Nekadašnje temeljne djelatnosti koje su obilježavale akademsku profesiju – nastava i istraživanje – danas postaju samo dio širokog spektra aktivnosti. Sveučilišta i sveučilišni nastavnici danas, u stalnoj su interakciji s brojnim dionicima vanjskog (društvenog) okruženja – studentima i njihovim roditeljima, političarima, poslovnim sektorom i tržištem rada, industrijom, prethodnim razinama obrazovanja, javnim i privatnim institucijama itd. Svi oni imaju očekivanja od sveučilišta i njegovih djelatnika. Purcell (2008) ističe da društvo danas ima velika očekivanja u odnosu na akademske djelatnike, a klasificira ih kao – doprinos rastu ekonomije znanja; razvoj i održavanje velike, napredne baze znanja; kvalitetno obrazovanje i osposobljavanje – cjeloživotno učenje; izvrsnost u istraživanju i savjetovanju; provođenje međunarodnog, multikulturalnog obrazovanja; promicanje jednakih mogućnosti i pristupa visokom obrazovanju. Osim navedenih, sveučilišni je nastavnik svakodnevno suočen s pritiscima i očekivanjima vlastitog akademskog napredovanja, koji, a iskustva europskih država to potvrđuju, osim nacionalnog zakonodavstva ovisi o zahtjevima pojedinih sveučilišta, matičnih institucija ili katkad „nevidljivim“ uvjetima pojedinih jakosnih skupina u akademskoj zajednici. U takvom okruženju akademski djelatnik/sveučilišni nastavnik postaje stručnjak koji obavlja širok raspon svakodnevnih poslova u okviru kojih mora biti spreman na brze promjene te uspješno usklađivati očekivanja i zahtjeve različitih dionika iz okruženja. U takvim se uvjetima od akademskih djelatnika očekuje razvijanje novih kompetencija, koje bi omogućile ispunjavanje novih zahtjeva i izvršavanje aktivnosti koje se pred njih postavljaju (Musselin, 2007).

Iako rasprave o kompetencijama sveučilišnih nastavnika ne predstavljaju novost u znanstveno-istraživačkom prostoru one su se najčešće istraživale u odvojenim, fragmentiranim skupinama poput nastavničkih ili znanstveno-istraživačkih kompetencija, najčešće odvojenih od vanjskih i unutarnjih promjena akademske profesije. Međutim, izostao je pokušaj da se iz znanstveno-istraživačke perspektive pokuša sagledati cjelokupni spektar kompetencija akademske profesije koje bi svoje polazište pronašle

u temeljenim misijama sveučilišta kao i zahtjevima koje aktualne promjene i društveno okruženje pred njih postavlja. Nedvojbeno je da, osim temeljnih akademskih djelatnosti – nastave i istraživanja – promjene u akademskoj profesiji stvaraju nova, višedimenzionalna, a katkad i kontradiktorna očekivanja (Ledić, 2012). Stoga se od akademskih djelatnika zahtjeva razvoj novih i redefiniranje postojećih kompetencija, a koje iz znanstveno-istraživačke perspektive treba istražiti te detaljno interpretirati, definirati i klasificirati.

Polazeći od potrebe za sveobuhvatnom analizom i interpretacijom kompetencija akademske profesije, temeljenih na misijama sveučilišta i zahtjevima (društvenog) okruženja postavlja se pitanje - *Koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima-sveučilišnim nastavnicima na početku znanstveno-nastavne karijere?* Drugim riječima, koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima da bi bili kvalificirani za autonomno obavljanje svoje profesionalne uloge. U tom kontekstu želimo istaknuti potrebu da kompetencijski pristup postane jedan od okvira budućeg promišljanja razvoja i napredovanja u akademskoj profesiji.

Osim temeljnih polazišta kojima se analizira pojam profesije te pozicionira akademska profesija u sustav priznatih profesija, osobita pažnja posvećena je raspravi o promjenama u visokom obrazovanju te pozicioniranju akademske profesije u sustav priznatih profesija. Rasprava o kompetencijama dijelom se postavlja u širi kontekst rasprave i rezultata istraživanja o promjenama i (novim) kompetencijama akademske profesije. Također, rasprava će se dijelom voditi i na tragu povezivanja teme o kompetencijama akademske profesije s rezultatima istraživanja o modelima napredovanja sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj. Na taj će se način omogućiti kontekstualiziranje ove teme u šire okvire rasprave o kompetencijama akademske profesije kao i njezino povezivanje s europskim i nacionalnim obrazovnim politikama u području visokoga obrazovanja.

Temeljem rezultata provedenog istraživanja bit će predložen kompetencijski profil akademske profesije čija primjena može doprinijeti boljem razumijevanju i usustavljanju kompetencija akademske profesije. Posljedično, predloženi kompetencijski profil može doprinijeti promjenama u obrazovnim te kadrovskim politikama sveučilišta kao i ulaganju u programe obrazovanja sveučilišnih nastavnika.

2.

Osobitosti i promjene akademske profesije

2. OSOBITOSTI I PROMJENE AKADEMSKE PROFESIJE

2.1. Osobitosti akademske profesije

Znanstveno-istraživački interes za pitanje profesije ima svoju dugu tradiciju u sociološkoj znanosti još s kraja 19. i početka 20. stoljeća. Međutim, ova tema svoje najproduktivnije razdoblje pronalazi u vremenu od 1960-ih do 1980-ih godina 20. stoljeća, kada se pojavljuje velik broj autora⁴ koji unose nove dimenzije i perspektive u analiziranje i poimanje profesije (Šporer, 1990). Freidson (1973) ističe da je profesija posao ili zanimanje za čije je obavljanje potrebno stručno obrazovanje ili osposobljavanje. Profesija se također definira i kao „...zanimanje koje ima monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje jasno prepoznatljivo u društvu“ (Šporer, 1990, 15). Keith Macdonald svoju raspravu o sociologiji profesije započinje s definicijom koja ističe da je profesija „...zanimanje za koje su potrebna napredna, složena, ezoterična i/ili komplicirana znanja i sposobnosti“ (Macdonald, 1995, 1).

U raspravama o obilježjima profesije, navodi se pet elemenata koji određuju svaku profesiju: stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje čine sistematski zaokruženu cjelinu i osnova su za profesionalno djelovanje; stupanj monopola nad stručnom ekspertizom; stupanj prepoznatljivosti profesija od javnosti; stupanj organiziranosti profesije; stupanj razvijenosti profesionalne etike (Turner i Hodge, 1970; prema Šporer, 1990).

Prema Abbottovoj teoriji profesija (Abbott, 1988), koja prema pojedinim istraživačima (primjerice, Paden, 1998) predstavlja najznačajniji doprinos istraživanjima profesije u prošlom stoljeću, glavne su značajke profesije:

- apstraktno znanje - po kojemu se profesije (engl. *professions*), kao što su liječnička, odvjetnička ili nastavnička razlikuju od (običnih) zanimanja (engl. *occupations*), kakva su zidarsko ili automehaničarsko;
- odnos profesionalnog znanja prema kulturnim vrijednostima - kroz uspostavljanje kulturne autonomije profesionalnog djelovanja;
- interna strukturiranost profesije - koja uključuje školovanje, ispite, licence i profesionalnu etiku;

⁴ Prema Šporer (1990) među navedenim su autorima sljedeći: Vollemer i Miller (1966), Blau i Duncan (1967), Etzioni (1969), Moore (1970), Johanson (1972), Friedson (1973), Cullen (1978), Larson (1979).

- nastojanje profesije da uspostavi monopol te da izbjegne, s jedne strane, komodifikaciju tj. pretvaranje svojih usluga u običnu robu, a s druge, preuzimanje funkcija profesije od organizacija te
- postojanje profesije u sustavu profesija.

S obzirom na navedena obilježja pojma profesije te brojne elemente koji je određuju, profesija se može definirati kao visokostručno zanimanje temeljeno na kompleksnom korpusu apstraktnih znanja, koju obilježava autonomija profesionalnog djelovanja utemeljena na internoj strukturi te poziciji u sustavu drugih profesija. Temeljem razvijenog teorijskog znanja i tehnika koje čine osnovu za profesionalno djelovanje, članovima profesije osiguran je monopol nad stručnom ekspertizom (zapošljavanje i osposobljavanje kvalificiranih pojedinaca) te autonomija u djelovanju. Također, članovi profesije percipiraju se kao stručnjaci s razvijenim visokim stupnjem profesionalne etike te društvene prepoznatljivosti.

Kao posebna profesija u sustavu profesija, akademska profesija ima posebna obilježja pa se valja osvrnuti na njezine osobitosti.

Rasprave o akademskoj profesiji od samih su početaka usko povezane s onima o razvoju sveučilišta, s obzirom na to da se sveučilišta smatraju središnjim mjestima razvoja i djelovanja pripadnika akademske profesije (Höhle i Teichler, 2013). Prvo značajnije određenje akademske profesije, na koje se referira većina budućih autora, temelji se na Parsonsovoj i Plattovoj teoriji „idealnog sveučilišta“. Prema Parsonsu i Plattu idealno sveučilište kombinira četiri temeljne funkcije - istraživanje, poučavanje budućih sveučilišnih nastavnika i istraživača, poučavanje studenata da postanu obrazovani građani, buduću akademski djelatnici ili stručnjaci te obuka praktičara (Parsons, Platt, 1968, prema Light, 1974). Light (1974) zaključuje da Parsonsova i Plattova teorija upućuje na to da središnji dio akademske profesije čine nastava (poučavanje) i istraživanje, aktivnosti koje čine temeljne funkcije sveučilišta. Slično tome i Rhodes (2007) ističe da se od prvih akademskih djelatnika očekivalo da jednostavno prenesu akumuliranu mudrost prošlosti na mlade generacije - studente - i ta se aktivnost smatrala njihovom primarnom i jedinom obvezom. Humboldtovsko se sveučilište zalagalo za sklad istraživanja i nastave kao dinamičnih elemenata sveučilišnog života koji se dodatno umrežuju s misijom službe državi (Čulum i Ledić, 2010a). Danas se od akademskih djelatnika očekuju sve veći napori usmjereni društvenom i ekonomskom angažmanu i razvoju (Rhodes, 2007; Watson, 2007). Navedeno upućuje na to da su se kroz različita povijesna razdoblja akademske djelatnosti usložnjavale i međusobno nadopunjavale te da je akademsku profesiju i njezine djelatnike potrebno promatrati kao kompleksnu i višedimenzionalnu profesiju. Rasprave tijekom godina rezultirale su različitim definiranjima akademske profesije i njenih temeljnih odrednica. One nisu dovele do konsenzusa oko određivanja pojma akademske profesije, a neke od njih su i problematizirale položaj akademske profesije u sustavu profesija (primjerice Light, 1974). Budući da problematizacija položaja akademske profesije u sustavu profesija nije ostavila značajnijeg traga u znanstvenoj i stručnoj literaturi te činjenica da akademsku profesiju karakteriziraju dugotrajno školovanje, utemeljenje na kompleksnom korpusu znanja i vještina, osposobljavanje i zapošljavanje kvalificirane radne snage, institucionalna i

profesionalna autonomija u upravljanju, organizaciji te izvršavanju temeljnih djelatnosti, rad koji je voden normama, vrijednostima i ciljevima te uglednost kao faktor prepoznatljivosti u javnosti, moguće je zaključiti da se akademska profesija neupitno može promatrati kao dio sustava profesija.

Osim navedenih odrednica profesije, kojima akademska profesija, kao takva, udovoljava, postoje specifične osobitosti akademske profesije na koje upućuju brojni autori (Altbach, 2002; Kogan i Teichler, 2007; Macfarlane, 2010; Rončević i Rafajac, 2010; Höhle i Teichler, 2013; Fumasoli i Goastellec, 2015).

Altbach (2002) definira akademsku profesiju kao onu koja je (dijelom svijeta) posvećena podučavanju, stvaranju i prijenosu (novih) znanja. Autor ističe da je akademska profesija, odnosno njezini pripadnici, u srcu svakog sveučilišta. Pripadnici akademske profesije – sveučilišni nastavnici – obavljaju središnje zadaće sveučilišne nastave, istraživanja i djelovanja u zajednici te su kao takvi jedan od najvažnijih mehanizama funkcioniranja svakog sveučilišta. Analizi akademske profesije iz perspektive sveučilišta pristupaju i Kogan i Teichler (2007). Promatrajući sveučilište kao instituciju usmjerenu prema akademskim djelatnicima, studentima, nastavi, učenju i istraživanju smatraju da su poučavanje, istraživanje, akademska sloboda i samostalno upravljanje ustanovom osnovne odrednice akademske profesije. Iako svoje ideje o akademskoj profesiji temelje na tradicionalnom pristupu, posebno naglašavaju tenzije i promjene s kojima se ona suočava, a utječu na nova očekivanja i ulogu akademskih djelatnika. Također, smatraju da sve veća društvena očekivanja te percepcija znanja kao vitalnog resursa suvremenog društva utječu na proširivanje akademske uloge i osporavanje koherentnosti i održivosti tradicionalne uloge akademskih djelatnika. Samim time akademska se profesija sve više usložnjava i postaje kompleksnija. Na tragu takvih promišljanja čini se da se svakim danom povećava broj dionika u sveučilišnom okruženju. Europske institucije očekuju od sveučilišta da preuzmu vodeću ulogu u stvaranju najkonkurentnijeg gospodarstva. Vlade diljem svijeta očekuju velik broj visokoobrazovanih stručnjaka koji mogu značajno doprinijeti razvoju njihovog nacionalnog gospodarstva. Studenti (i njihovi roditelji) očekuju kvalitetno obrazovanje koje će im omogućiti brzo zapošljavanje i razvoj karijere. Tržište rada zahtijeva kvalitetne „proizvode“ – visoko specijalizirane stručnjake – te istraživačke i inovacijske usluge, a civilno društvo traži stručnu pomoć i suradnju u rješavanju trenutačnih potreba i pitanja koji su od velike važnosti za lokalnu i globalnu zajednicu. Pred sveučilišta se postavlja zahtjev za uspostavljanjem mehanizama za pripremu i ostvarenje tekućih izazova, rad s novim partnerima, novom pedagoškom paradigmom, razvoj novih vještina studenata, unaprjeđenje napora za vlastito učenje, obrazovanje za razvoj poduzetničkog načina razmišljanja i ponašanja, nove alate i ideje, poslovne *start-up* inovacije, mobilnost i multikulturalnost (Čizmić, Crnkčić i Softić, 2013). Suočeni s takvim zahtjevima društvenog okruženja u kojem djeluju, sveučilišne strukture sve više uvoze tržišne mehanizme i načela koja podupiru tržišno natjecanje i konkurentnost, stoga traže mjerljive pokazatelje uspješnosti znanstvenika (Checkoway, 2000; Brennan, King i Lebeau, 2004; Göransson, Maharajh, Schmoch, 2009).

U prilog raspravi o kompleksnosti i višedimenzionalnosti te slojevitosti akademske profesije ide i Macfarlanovo (2010) poimanje. On polazi od ideje akademskog djelatnika kao „svestranog stručnjaka“, osobe koja je stručna i obavlja širok raspon djelatnosti – poučavanje, istraživanje te

djelovanje u zajednici. Slično tome i Clark (1986, prema Berheide, 1986) ističe da akademsku profesiju čine tri različite dimenzije karijere – dimenzija discipline/područja, institucionalna i javna. Dimenzija discipline/područja uključuje aktivnosti poučavanja, istraživanja te sudjelovanja u radu profesionalnih organizacija. Institucionalna dimenzija podrazumijeva zaposlenje i pripadnost jednoj instituciji dok javna dimenzija uključuje ekspertizu izvan institucije poput savjetovanja, javne službe i slično. Međutim, Macfarlane (2010), svjestan sve značajnijih promjena u visokoobrazovnom sustavu, smatra da je sve manji broj akademskih djelatnika moguće klasificirati u kategoriju „svestranih stručnjaka“. Drugim riječima, onih koji paralelno i s jednakim ulogom sudjeluju u sve tri dimenzije svojih karijera.

Kako bi specifičnije odredili kompleksnost akademske profesije Höhle i Teichler (2013) ističu da postoje tri temeljne karakteristike koje obilježavaju akademsku profesiju u cijelom svijetu, iako se uvjeti (napredovanja) znatno razlikuju u pojedinim državama i ovise o brojnim (pisanim i nepisanim) pravilima unutar pojedinih nacionalnih sustava. Kao temeljne odrednice akademske profesije Höhle i Teichler (2013) navode vrijeme procesa sazrijevanja, visoku selektivnost te akademsku slobodu. Vrijeme procesa sazrijevanja upućuje na to da je proces učenja i sazrijevanja u akademskoj profesiji znatno duži nego u drugim profesijama, odnosno područjima. „Dok se u drugim profesionalnim područjima možete osamostaliti u razdoblju između 1 do 3 godine nakon stjecanja diplome, akademski djelatnici moraju učiti i produktivno raditi još narednih 10 do 15 godina“ (Höhle i Teichler, 2013, 23). Druga je karakteristika visoka selektivnost koja je ujedno povezana i s percepcijom prestiža akademske profesije u društvu. Autori naglašavaju da su rigorozne provjere i postupci koje doktorski kandidati moraju zadovoljiti iznimno zahtjevni zbog čega svjedočimo njihovom čestom odustajanju. Akademska sloboda, treće je što apostrofiraju Höhle i Teichler (2013). Ističu da je, za razliku od drugih profesija, stupanj slobode u akademskoj profesiji iznimno visok. Također naglašavaju da je akademska sloboda u mnogim državama povezana s visokim stupnjem institucionalne autonomije i uključenošću akademskih djelatnika u upravljanje ustanovama visokoga obrazovanja u cjelini. U tom kontekstu može se zaključiti da je neovisno o činjenici dugotrajnog procesa sazrijevanja i visoke selektivnosti, akademska sloboda apsolutna privilegija akademske profesije koju rijetko koja druga profesija posjeduje ili si je može dopustiti.⁵

U kontekstu vremena procesa socijalizacije, koja se prema Höhle i Teichler (2013) smatra prvom odrednicom akademske profesije, autori se posebno bave pitanjem profesionalne socijalizacije mladih istraživača.⁶ Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić (2014) ističu da proces profesionalne socijalizacije istraživača podrazumijeva tri paralelna procesa:

⁵ Koncept slobode mnogi ističu kao određujući za akademsku profesiju (Altbach, 2000; Honan i Teferra, 2001; Nixon i sur., 2001; Kogan i Teichler, 2007). Akademska sloboda element je koji određuje akademsku profesiju još od same pojave sveučilišta. Ona se, sukladno razvoju sveučilišta, mijenjala, u prvom redu podrazumijevajući slobodu poučavanja u određenom području ekspertize bez vanjske kontrole (Altbach, 2000). U ranom 19. stoljeću akademska sloboda, uz slobodu poučavanja, podrazumijeva i slobodu istraživanja što je odgovaralo tadašnjoj misiji sveučilišta – potraga i prijenos znanja. U 20. stoljeću Američka udruga sveučilišnih profesora (engl. *American Association of University Professors - AAUP*) proširuje pojam. Danas se akademska sloboda odnosi na sva pitanja, ne samo na ona koja se odnose na ekspertizu, a posebno se naglašava zaštita istraživanja izvan sveučilišta te sloboda govora i pisanja o svim društvenim temama. U skladu s takvim određenjem, akademski djelatnik promatra se kao važan društveni kritičar (Altbach, 2000).

⁶ Ovaj fenomen još je nedovoljno istraženo područje u nacionalnom istraživačkom prostoru. Ovom temom djelomično su se bavile Prpić (2000) i Polšek (2008) dok se u nedavnim radovima problemom mladih istraživača bave Brajdić Vuković (2013), kao i Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić (2014).

1. proces socijalizacije u akademski život i profesiju,
2. proces socijalizacije u radnu sredinu odnosno organizaciju,
3. proces socijalizacije u disciplinu pa i subdisciplinu i subspecializaciju.

Socijalizacija u akademski život i profesiju proces je u kojem mladi budući istraživači kao novopridošli u znanstvenu instituciju postupno usvajaju identitet profesije, odnosno socijaliziraju se u profesionalne uloge prolazeći kroz razvojne faze da bi od „outsajdera“ postali „insajderi“. Identifikacija i posvećivanje profesionalnoj ulozi najvažniji su rezultat ove dimenzije socijalizacijskog procesa. Njihovim dovršetkom omogućuju si odgovore na pitanja čemu služe naučene vještine, koja ponašanja i djelovanja priliče profesiji te kako „ja kao profesionalac“ izgledam drugim pripadnicima profesije u svojoj novoj profesionalnoj ulozi (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014, prema Austin i McDaniel, 2006; Lindholm, 2004).

Ovaj proces prolazi kroz tri razvojne faze mladog istraživača. Prva je razdoblje ulaska koje se odnosi na prve dane provedene u ulasku u istraživačku socijalizaciju te prilagodbu očekivanja i načina učenja i rada. Za uspješan dovršetak ove faze potrebna je podrška iskusnijih istraživača te uspostavljanje formalnih i neformalnih veza i odnosa s vršnjacima i drugim članovima zajednice. Druga je razdoblje integracije koje se odnosi na vrijeme polaganja ispita i postupnog usvajanja nove uloge. Tijekom ove faze doktorandi izabiru mentora ili više njih te taj odnos za doktoranda postaje toliko važan da utječe ne samo na uspješan dovršetak doktorata nego i na uspješnost socijalizacije općenito. Posljednju treću fazu čini završni period doktorske kandidature u kojem se studenti usredotočuju na samostalan istraživački rad, pisanje disertacije, usvajanje profesionalne uloge te usklađivanje očekivanja vezanih uz buduće zanimanje.

Drugi proces podrazumijeva proces socijalizacije u radnu sredinu, odnosno organizaciju. Profesionalna socijalizacija uvijek je smještena u (formalno) okruženje institucije koja čini više od pukog administrativnog okvira disciplinarnog funkcioniranja. Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić (2014) ističu rezultate novijih evaluacijskih istraživanja doktorskih programa na američkim sveučilištima koji upućuju na to da su za uspjeh na doktorskom studiju, ali i za ranu znanstvenu produkciju, nezaobilazan faktor ne samo disciplina nego i tip institucije u kojoj se mladi istraživač socijalizira. Pritom je zadana strategija institucija i pojedinih odsjeka prema učenju, mentoriranju i uključivanju mladih istraživača u rad, svakodnevni život i organizaciju izvor važnih razlika, čak i unutar istih disciplina i specializacija. U tom se kontekstu posebno ističe postojanje dviju faza organizacijske socijalizacije u istraživačku profesiju:

- **anticipatorne** - kroz koju se dobivaju prve spoznaje o stavovima, ponašanjima i normama grupe kojoj novi članovi žele ili trebaju pripadati
- **organizacijske** - u kojoj se kroz formalne i neformalne odnose s članovima grupe dolazi u kontakt s kulturom institucije te započinje osobna (i organizacijska) promjena.

Dok se anticipatorna socijalizacija odvija tijekom preddiplomskog i diplomskog studija kad studenti nauče osnove o funkcioniranju akademske zajednice u okviru institucije koju pohađaju, u kontekstu novačkog razdoblja posebno je značajna organizacijska socijalizacija koja se u cijelosti odvija tijekom navedenog razdoblja. U okviru istraživačke organizacijske socijalizacije važna je i dimenzija sustavne naspram nesustavne socijalizacije koja se odnosi na dostupnost iskusnih znanstvenika kao mentora i modela kroz koje se uče uloge. Kako ističu Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić (2014) neke od dimenzija organizacijske socijalizacije poklapaju se s negativnim empirijskim nalazima o iskustvima mladih znanstvenika budući da upućuju na usamljenost, intelektualnu izolaciju mladih te nedosljednost procesa socijalizacije. Sve navedeno odraz je izrazitog manjka kolegijalnosti iskusnijih znanstvenika, ali i posljedica hiperindividualiziranosti socijalizacije mladih istraživača, zaključuju autorice.

Kao što je disciplinarni identitet srž akademskog identiteta, tako je disciplinarno obrazovanje srž svake profesionalne istraživačke socijalizacije. Disciplinarna socijalizacija često se ističe kao najvažnija za uspješnu produkciju i reprodukciju znanja na doktorskom nivou te za samostalan istraživački rad i napredovanje u znanosti. Unutar dokorskog obrazovanja fokus je primarno na pozicioniranju predmeta vlastitog istraživanja u disciplinarnu okviru kroz razumijevanje i kritički pregled postojećih paradigmi disciplinarnu baze znanja. Pritom su razlike među disciplinama najizraženije u izboru teme disertacije, pristupima razvijanju potrebnih vještina te u organizaciji supervizije. U kontekstu potonjega, odnos mladog istraživača s mentorom opisan je kao jedan od najvažnijih za uspješnu socijalizaciju, no obrasci supervizije također se razlikuju prema disciplinarnim područjima. Međutim, čini se da postoji jedinstven zajednički nazivnik ovoga odnosa koji se može interpretirati na sljedeći način „...doktorandima se ostavlja vrijeme da razmisle o ključnim pitanjima, a najvažnija je zadaća mentora njihovo poticanje u samostalnom radu uz istodobno vođenje i motiviranje te pomoć u sužavanju fokusa i zadržavanju na važnim pitanjima“ (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014, 10).

Osim prethodno spomenutih specifičnosti koje obilježavaju akademsku profesiju (nastava, istraživanje, djelovanje u zajednici, kompleksnost uloga, akademska sloboda itd.) Fumasoli i Goastellec (2013) upućuju na to da je akademskoj profesiji, posebno u duhu snažno izražene tradicije hijerarhijskog sustava, svojstveno razlikovanje dvaju temeljnih karijernih stupnjeva - *junior* i *senior* istraživača.⁷ Osim ove dvije temeljne razine, autorice specifičnije razlikuju još jednu, treću razinu unutar skupine sveučilišnih nastavnika, tzv. *tenure position*.⁸ Razlike u spomenutim stupnjevima posebno dolaze do izražaja prilikom definiranja uvjeta zapošljavanja i napredovanja koji su određeni uvjetima na nacionalnoj razini te uvjetima njihovih matičnih institucija.⁹ U kontekstu spomenute rasprave

⁷ Za pojmove *junior* i *senior* istraživači, koriste se odgovarajući hrvatski izrazi, a to su *sveučilišni nastavnici* i *suradnici*, usklađeni sa zakonodavnim odredbama objašnjenima u fusnoti 3. Skupina *junior* akademskih djelatnika, za koju će se koristiti pojam *suradnici*, uključivat će znanstvene novake, asistente i više asistente. Skupina *senior* akademskih djelatnika, za koju će se koristiti pojam *sveučilišni nastavnici*, uključivat će docente, izvanredne profesore, redovite profesore i redovite profesore u trajnom zvanju.

⁸ *Tenure position* uključuje niz različitih, znanstvenih, nastavnih i stručnih kriterija. Posjedovanje *tenure* pozicije na većini svjetskih sveučilišta ne označava ujedno i trajnost, s obzirom na to da su sveučilišni nastavnici koji posjeduju *tenure* također u sustavu petogodišnjih provjera i evaluacija. *Tenure* pozicija osobito je značajna za sveučilišne nastavnike, s obzirom na to im omogućuje svojevrsnu višu razinu intelektualne i akademske slobode (Chait, 2005).

⁹ Iz ovog primjera može se uočiti da institucionalna autonomija u europskom prostoru visokog obrazovanja omogućuje i dopušta institucijama da uz nacionalne uvjete za zapošljavanje, na bilo kojoj od razina u akademskoj hijerarhiji, definiraju i svoje (institucionalne) kriterije zapošljavanja.

o kompetencijama akademskih djelatnika, podjela na kakvu upućuju autorice, zahtijeva i raspravu na dvije razine, razini kompetencija suradnika – onih koji se tek zapošljavaju i ulaze u sustav – te kompetencija sveučilišnih nastavnika – onih koji su prošli proces habilitacije i stekli su, ili su pred stjecanjem *licencie docendi*.¹⁰

Analizirani pristupi akademskoj profesiji upućuju na postojanje različitih određenja pojma akademske profesije kao i na širok spektar promjena koje se događaju u kontekstu visokoga obrazovanja i širega (društvenog) okruženja te posljedično utječu na kompleksnost uloga akademske profesije. Unatoč sličnostima u definiranju, analiza pristupa akademskoj profesiji upućuje na to da je to područje daleko kompleksnije te ga je gotovo nemoguće jednoznačno odrediti. Stoga je možda opravdano zapitati se je li moguće ponuditi odgovarajuću definiciju složenog konstrukta kao što je akademska profesija, posebno ako se uzme u obzir njezin povijesni razvoj i društvena uvjetovanost. Promjene, kao i sve veća društvena očekivanja o kojima raspravljaju brojni autori, također mogu upućivati na potrebu redefiniranja tradicionalnih uloga i radnih obveza akademskih djelatnika, ali i na potrebu za sveobuhvatnijim i širim poimanjem akademske profesije. Ipak, s obzirom na navedeno, akademsku je profesiju moguće odrediti kao visokostručno zanimanje utemeljeno na kompleksnom korpusu različitih znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja, čije se pripadnike – sveučilišne nastavnike – na temelju njihovih kompetencija percipira kao društveno odgovorne i svestrane stručnjake zadužene za ispunjavanje temeljnih misija sveučilišta – nastave, istraživanja i djelovanja u (široj društvenoj) zajednici.

2.2. Istraživanja o promjenama u akademskoj profesiji

Utjecaj internacionalizacije i globalizacije na sveučilišta i akademsku profesiju u posljednjih je dvadeset godina rezultirao i inicijativama za provođenjem međunarodnih (komparativnih) istraživanja akademske profesije.

Jedno od značajnijih istraživanja koje se na međunarodnoj razini bavilo temom akademske profesije provodilo se u razdoblju od 1991. do 1993. godine uz potporu *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, a u njega je bilo uključeno petnaest država (točnije četrnaest država i jedan „teritorij“).¹¹ Prvi prikaz rezultata ove komparativne studije, bio je objavljen 1994. godine (Boyer, Altbach i Whitelaw, 1994) dok je dvije godine kasnije izdana publikacija s nacionalnim izvještajima svake pojedine države uključene u istraživanje te komparativnim pregledom rezultata (Altbach, 1996b).

Boyer, Altbach i Whitelaw (1994) kao glavne rezultate ovoga istraživanja ističu činjenicu da su pripadnici akademske profesije najuže povezani sa svojom znanstvenom disciplinom, dok se osjećaj pripadnosti sveučilištu i procjena uloge istraživačkog rada

¹⁰ Zbog opsežnosti sadržaja obaju tema, u ovom će se istraživanju istraživačka tema usredotočiti na ciljanu skupinu sveučilišnih nastavnika (seniora).

¹¹ U istraživanje su bile uključene sljedeće države: Australija, Brazil, Čile, Egipat, Hong Kong, Izrael, Japan, Meksiko, Nizozemska, Njemačka, Republika Koreja, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Švedska i Ujedinjeno Kraljevstvo.

u ukupnom opsegu njihovih aktivnosti bitno razlikuje između pojedinih država. Također, ističe se nizak stupanj zadovoljstva prevladavajućim modelima vrednovanja akademskog rada i uvjetima upravljanja akademskim institucijama, dok su snažnije razlike u stavovima izražene u kontekstu procjene radnih uvjeta. Većina ispitanika smatra da je međunarodna suradnja i mobilnost iznimno važna za razvoj akademske profesije, međutim rezultati upućuju na to da se navedene aktivnosti značajno razlikuju u pojedinim državama. U analizi se zaključuje da „...postoje tri ključna pitanja/problema koja će (u budućnosti) utjecati na razvoj i vitalnost visokog obrazovanja u svijetu: mogućnost pristupa visokom obrazovanju i odnos između mogućnosti pristupa te kriterija izvrsnosti, upravljanje u visokom obrazovanju te odnos nastave, istraživanja i djelovanja u zajednici“ (Boyer, Altbach i Whitelaw, 1994, 21).

U najvećoj publikaciji Carnegie studije Altbach i Lewis (1996) sažimaju rezultate nacionalnih izvještaja ističući: „Ne možete a da vas se ne dojme sličnosti među akademskim djelatnicima u različitim državama. Međunarodne su razlike najočitije u pogledu onih uvjeta na koje najviše utječu politički i kulturni običaji. Akademska profesija diljem svijeta predana je poučavanju i istraživanju, a u različitom opsegu i služenju zajednici... Akademski djelatnici ne pokazuju veliku podršku upravljačkim strukturama, ali pokazuju osobitu odanost profesiji i svojim kolegama. Doimaju se spremnima odazvati se pozivu da visoko obrazovanje opipljivije doprinese gospodarskom razvoju i društvenom boljitku te vjeruju da im je obveza primijeniti svoje znanje na rješavanje društvenih problema“ (Altbach i Lewis, 1996, 47-48). Također, autori ističu da otpornost, odlučnost i usredotočenost na temeljne funkcije visokog obrazovanja karakteriziraju akademsku profesiju u svih 15 država. „I dok su promjene koje je profesija posljednjih godina doživjela značajne, profesija sveučilišnog nastavnika nikako nije demoralizirana. U svim osim u tri države, 60% i više ispitanika slaže se da je ovo osobito kreativno i produktivno vrijeme u njihovim područjima. Ispitanici su općenito zadovoljni kolegijima koje drže, i uz neke iznimke, zadovoljni su mogućnostima koje im omogućuju da slijede svoje ideje“ (Altbach i Lewis, 1996, 48). Na tragu ovakvih i sličnih istraživačkih nalaza autori zaključuju da je intelektualno ozračje dobro i da nastavničko osoblje na sveučilištima ne žali zbog svojeg izbora karijere te su uglavnom zadovoljni svojim odnosima s kolegama. Također ističu da ovakva slika prikazuje snažnu, iako ponešto nesigurnu profesiju. Ipak, zaključuju da „...akademske djelatnike diljem svijeta nadahnjuju intelektualna previranja vremena u kojem žive, a intrinzična zadovoljstva akademskog života očito traju. U tom se duhu akademska zajednica s iznenadujućim optimizmom (zabrinuto) suočava s budućnošću“ (Altbach i Lewis, 1996, 48).

Carnegie studija osim što je istražila nova kretanja i promjene u akademskoj profesiji, usmjerila je i otkrila neka nova istraživačka pitanja, kao što su rast i važnost akademske profesije, internacionalizacija akademske profesije i promjene u stilovima upravljanja (Rončević i Rafajac, 2010), zatim odnosi između nastavne i istraživačke uloge akademskih djelatnika, razlike između sveučilišnih nastavnika i suradnika, rast administrativnih obveza u akademskoj profesiji te potrebe povezivanja istraživanja i šireg društvenog okruženja (Teichler, 1996).

Temeljem uočenih i definiranih (budućih) istraživačkih izazova, Carnegie studija doživjela je svojevrsan nastavak u projektu *The Changing Academic Profession (CAP)* koji se provodio

u razdoblju od 2005. do 2007. godine.¹² Bennion i Locke (2010) ističu da rezultati CAP istraživanja upućuju na to da su rana akademska karijera i uvjeti zapošljavanja u sedamnaest država primarno pod utjecajem tradicije, resursa i specifičnih sustava upravljanja, da sustav određuje načine pripreme i poučavanja visokoškolskih nastavnika, način regrutacije, pravila i propise za zapošljavanje, radne odnose, oblike i obrasce nagrađivanja te status i sigurnost različitih vidova profesije. Höhle i Teichler (2013) smatraju iznenađujućim da su rezultati CAP-a pokazali da ispitanici ne percipiraju krizu akademske profesije te da dostupnost sredstava za akademski rad procjenjuju znatno višom u odnosu na rezultate Carnegie studije. Autori upućuju i na rezultate koji govore o povećanju aktivnosti vrednovanja rada akademskih djelatnika kao i na one o porastu zahtjeva preuzimanja administrativnih i menadžerskih uloga. Također, upozoravaju na povećan opseg nastavnog opterećenja te nesklad između nastavnog i istraživačkog rada kao i na podatak o snažnijem inzistiranju na provođenju društveno relevantnih istraživanja te na povezivanju akademske zajednice i šireg društvenog okruženja (industrija i gospodarstvo, civilno društvo i slično). Međutim, u svim državama zajednička je „...pojava novih procesa koji utječu na mijenjanje sustava visokog obrazovanja: ekspanzija, omasovljavanje, internacionalizacija, globalizacija i tržište“ (Bennion i Locke, 2010, 12). Sve ovo upućuje na to da se osim tradicionalnih radnih obveza akademskih djelatnika pojavljuje nov i širok spektar poslova s kojima pripadnici akademske profesije donedavno nisu bili suočeni.

Hrvatska nije aktivno sudjelovala u navedenim komparativnim istraživanjima, odnosno projektima, ali su se teme koje se dotiču akademske profesije istraživale u širem kontekstu visokoga obrazovanja. Istraživale su se teme društvenog položaja asistenata (Cifrić, Magdalenić i Štambuk, 1984), zadovoljstva poslom i alokacije vremena sveučilišnih nastavnika (Kesić i Previšić, 1996), profesionalnog i društvenog položaja mladih istraživača (Prpić, 2000), upravljanja visokoškolskim institucijama (Kovač, 2004; Kovač, Ledić i Rafajac, 2002a; 2002b; 2003; 2006; 2007), 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 Šuljok, 2005), spolne diferencijacije u znanosti (Prpić, 2003; Prijjić-Samaržija, Avelini-Holjevac i Turk, 2009), civilne misije sveučilišta (Ledić, 2007; Čulum i Ledić, 2010a; 2011), stresa kod visokoškolskih nastavnika izazvanog sagorijevanjem na radnom mjestu (Slišković, 2011; Slišković i Maslač Seršić, 2011) i slično. Hrvatska se uključila u CAP 2009. godine provedbom istraživanja o promjenama u akademskoj profesiji (Rončević i Rafajac, 2010).¹³

¹² U projektu se nastojalo okupiti što više država koje su bile sudionici Carnegie studije kako bi se istražio i ispitao cilj studije – promjene u akademskoj profesiji. Od država koje su sudjelovale u Carnegie studiji, CAP je proveden u Australiji, Brazilu, Hong Kongu, Japanu, Meksiku, Nizozemskoj (istraživanje provedeno 2010.), Njemačkoj, Republici Koreji, Sjedinjenim Američkim Državama i Ujedinjenom Kraljevstvu, a pridružilo se i 9 novih država: Argentina, Finska, Italija, Južnoafrička Republika, Kanada, Kina, Malezija, Norveška i Portugal.

¹³ Istraživanje kojim su se ispitivali stavovi sveučilišnih nastavnika o promjenama u akademskoj profesiji provedeno je mrežnim anketnim upitnikom (djelom izmijenjenim i prilagođenim CAP upitnikom koji je i dalje omogućavao komparativnu analizu) na reprezentativnom uzorku od 354 sveučilišna nastavnika sa svih hrvatskih sveučilišta i u svim zvanjima. Ciljevi navedenog istraživanja definirani su kao skupina (manjih) istraživačkih pitanja - „Jesu li i koliko reformski procesi zahvatili akademsku zajednicu u Hrvatskoj?; Kako akademska profesija reagira na promjene?; Koji su unutrašnji i izvanjski pokretači ovih promjena?; Do koje se mjere mijenja akademski posao i u kojim aspektima?; Koliko su nastavnici zadovoljni situacijom na radu i radnim obvezama?; U čemu i koliko se promijenio odnos prema nastavi?; Kakav je odnos između nastave i istraživanja?; Koliko su nastavnici zadovoljni uvjetima i mogućnostima istraživanja?; Koliko su zadovoljni upravljačkim stilom unutar njihove ustanove?; Imaju li utjecaja na donošenje bitnih odluka?; te Postoje li sličnosti i razlike spram istih procesa u drugim državama?“ (Rončević i Rafajac, 2010, 41). Dobiveni podaci prikupljeni su i analizirani unutar pet tematskih skupina – (1) Kvalifikacije, karijera, mobilnost, rad i prihodi; (2) Osjećaj pripadnosti i zadovoljstvo uvjetima rada; (3) Stavovi spram nastavne djelatnosti; (4) Stavovi spram istraživačke djelatnosti; (5) Upravljanje.

Na taj su način hrvatski rezultati o promjenama u akademskoj profesiji postali usporedivi na međunarodnoj razini.

Kao i u CAP istraživanju (Höhle i Teichler, 2013), ispitanici u Hrvatskoj, prema Rončević i Rafajac (2010), iskazuju razmjerno visoko zadovoljstvo zanimanjem te imaju izražen osjećaj pripadnosti disciplini, ustanovi i odsjeku/katedri. U prosjeku, ukupno tjedno i nastavno opterećenje korelira s drugim državama, dok su u ocjeni kvalitete resursa i uvjeta rada blizu prosjeka ostalih država. U okviru analize rezultata prema stavovima o nastavnoj djelatnosti, posebno je naglašeno da sveučilišni nastavnici u Hrvatskoj ističu povećanje opsega obveza u nastavi, koji se u posljednje tri godine povećao na štetu neposrednog znanstvenog rada.¹⁴ Rezultati su također pokazali da žene i suradnici imaju manje utjecaja u osmišljavanju i donošenju ključnih akademskih politika, što upućuje na dugotrajnu prisutnost fenomena staklenog stropa u hrvatskoj akademskoj zajednici, na što upućuju i neki raniji istraživački nalazi (Prpić, 1998; Prijjić-Samaržija, Avelini-Holjevac i Turk, 2009), a dodatno potvrđuju radovi novijeg datuma (primjerice: Vrcelj, 2014). Autori također posebno naglašavaju da u posljednje vrijeme u međunarodnom okruženju jača svijest o potrebi obrazovanja administrativnog i upravljačkog osoblja, posebno zato što se njihove uloge, kao i uloge akademskih djelatnika, mijenjaju.

Osim spomenutim uključivanjem u CAP istraživanje, istraživanju akademske profesije u Hrvatskoj značajno se doprinijelo i sudjelovanjem nacionalnog istraživačkog tima u međunarodnom kolaborativnom projektu *Akademska profesija u Europi: odgovori na izazove u društvu* (u nastavku: EUROAC).¹⁵ Rezultati istraživanja (Ledić, 2012) upućuju na to da u Hrvatskoj, unatoč načelno pozitivnim stavovima pripadnika akademske profesije prema trećoj misiji sveučilišta, još uvijek postoje ozbiljni izazovi u vezi s njezinom integracijom u nastavne i istraživačke aktivnosti, pri čemu se otkriva da uključivanje najviše ovisi o stavovima sveučilišnih nastavnika o vrijednostima i načelima treće misije, dakle, njihovom individualnom polazištu i poimanju. Autori (Čulum i Turk, 2012; Ledić, 2012) ističu da je područje integriranja treće misije u Hrvatskoj svojevrsna *terra incognita*, koju karakteriziraju mnoge sumnje, nedoumice, čak i oprečni stavovi o potrebi njezina uključivanja u obrazovne politike (na različitim razinama). Unatoč tome, zaključuje se da je zadaća akademske profesije da bude otvorena, uključena u društvene procese te da doprinosi razvoju društva i zajednice izvan okvira svojih „bjelokosnih kula“. Samo na taj način moći će odgovoriti na društvene izazove koji se pred nju postavljaju.

Neovisno o brojnim promjenama koje se događaju u akademskom okruženju, a temeljem zaključaka većine prikazanih istraživanja, može se zaključiti da je akademska profesija predana poučavanju i istraživanju, kao temeljnim i tradicionalnim akademskim

¹⁴ Potrebno je istaknuti da je ovo istraživanje provedeno tijekom akademske godine 2008./2009. što znači da kada se govori o „posljednje tri godine“ misli se na razdoblje kada je Bolonjska reforma u Hrvatskoj bila u svojem najintenzivnijem zamahu. Stoga ne čudi podatak o povećanom nastavnom opterećenju akademskih djelatnika, s obzirom na to da su se studijski programi na većini hrvatskih visokoškolskih institucija značajno izmijenili zbog uvođenja velikog broja (novih) kolegija te činjenice da su svi kolegiji postali jednosemestralni.

¹⁵ Hrvatska se projektom *Akademska profesija 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 (dubinski) ispitati te komparativno analizirati promjene u akademskoj profesiji na europskoj razini. Istraživačke skupine u projektu formirane 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.

djelatnostima, a u različitim (nacionalnim) opsezima, i služenju zajednici, odnosno širem društvenom okruženju. Ipak, autori upućuju na niz zajedničkih faktora utjecaja kao i na izazove s kojima se u posljednja dva desetljeća akademska profesija susreće. Oni se mogu specifičnije utvrditi i analizirati na međunarodnoj kao i na pojedinačnim nacionalnim razinama. Upućuje se na to da je akademska karijera u većini država pod snažnim utjecajem tradicije, resursa i specifičnih sustava upravljanja, koji određuju način pripreme i obrazovanja visokoškolskih nastavnika, pravila njihovog zapošljavanja i napredovanja, radne odnose te oblike i obrasce nagrađivanja. Također, kao zajednički nazivnik promjena u različitim nacionalnim sustavima može se utvrditi nizak stupanj zadovoljstva modelima vrednovanja akademskog rada, uvjetima upravljanja akademskim institucijama, nezadovoljstvo radnim uvjetima akademskih djelatnika, povećan broj studenata, a posljedično i povećano nastavno opterećenje te nesklad između nastavnog i istraživačkog rada. Navedene promjene imaju presudan utjecaj na razvoj i pozicioniranje akademske profesije, primarno u akademskom, ali i širem društvenom kontekstu. Osim toga, pojavom novih procesa koji mijenjaju sustav visokoga obrazovanja, poput ekspanzije, omasovljenja, internacionalizacije i snažnog utjecaja tržišta, dolazi i do promjena u zahtjevima koji se postavljaju pred akademske djelatnike. Na taj način poučavanje i istraživanje postaju samo dio širokog raspona različitih aktivnosti i zahtjeva za koje se očekuje da postanu dio svakodnevnih radnih obveza akademskih djelatnika. Stoga ne čude upozorenja pojedinih istraživača koji predviđaju nesigurnu budućnost akademske profesije, koja se „...vjerojatno mnogo snažnije nego u prošlosti nalazi izložena očekivanjima i pritiscima...“ (Höhle i Teichler, 2013, 35), a koje pred nju i njezine djelatnike postavljaju različiti subjekti unutar i izvan akademske zajednice, stoga je nužno posebno se osvrnuti na uloge i kompetencije akademskih djelatnika.

3.

• Kompetencije:
pojmovno
određenje
i teorijska
ishodišta

3. KOMPETENCIJE: POJMOVNO ODREĐENJE I TEORIJSKA ISHODIŠTA

Pojam kompetencija, u novije vrijeme sve češće zauzima značajno mjesto u različitim raspravama. U prvom redu to se odnosi na rasprave o različitim radnim okruženjima, uvjetima i zahtjevima ali i kontekstu različitih obrazovnih razina (Huić, Ricijaš i Branica, 2010). Obrazovni programi usmjereni su na njihovo razvijanje, dok selekcijski postupci imaju za cilj odabrati upravo „najkompetentnije“ pojedince za neki posao. Literatura donosi brojna određenja i definicije pojma kompetencije, a one čine predmet međunarodnih i domaćih istraživanja u području obrazovanja – McClelland (1973), Bezinović (1993), Katz i McClelland (1997), Staničić (2001), Weinert (2001), Domović (2006), Marinković i Davidović-Mušica (2006), Domović, Baranović i Štibrčić (2007), Muršak (2007), Zydziunaite (2007), Domović i Cindrić (2008), Vizek Vidović (2009), Jurčić (2012), Ledić, Staničić i Turk (2013). Pitanje kompetencija aktualizira se u različitim vremenskim razdobljima, pri čemu se kompetencije u pojedinim područjima redefinišu u skladu sa zahtjevima (aktualnih) promjena (Weinert, 2001). Jurčić (2012) zaključuje da je riječ o pojmu u nastajanju, s obzirom na to da ne postoji njegova jedinstvena i općeprihvaćena definicija.

Kompetencija se može odrediti kao (unutarnja) višedimenzionalna sposobnost pojedinca da stečeno znanje upotrijebi na različite načine u konkretnim situacijama, povezanim sa njegovim radnim okruženjem. U skladu s navedenim, kompetencije uključuju teorijske konstrukte, psihološke procese i sustav vrijednosti koji se ne stječu rođenjem. Stoga je kompetencije moguće definirati kao skup znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja koje osoba posjeduje, a povezane su s profesionalnim okruženjem i stečene odgojem, obrazovanjem te (radnim) iskustvom.¹⁶

O kompetencijama se najčešće govori na temelju triju teorijskih ishodišta - biheviorističkog (funkcionalnog), konstruktivističkog i holističkog (Babić, 2007; Vizek Vidović, 2009).

Bihevioristički pristup kompetencijama ponajprije je orijentiran na ispunjavanje vanjskih zahtjeva. Rychen i Salganik (2001) i Baranović (2005) nazivaju ga još i funkcionalnim ili akcijskim tj. kompetencijama orijentiranim na zahtjev. Taj pristup svoje utemeljenje pronalazi u biheviorističkim teorijama učenja i poučavanja. Biheviorističke teorije naglašavaju ono što osoba čini, istražuju promjene u ponašanju koje se mogu opažati, a ignoriraju ili minimaliziraju unutarnje procese koji su u osnovi promjena ponašanja. Sadržaj biheviorističkih teorija čini

¹⁶ Više o različitim pristupima određenju pojma kompetencije vidjeti u: Ledić, Staničić i Turk (2013).

učenje ponašanja i kognitivnih reakcija, a transfer u učenju bihevioristi opisuju kao učenje u jednoj situaciji koje utječe na učenje u drugoj situaciji. Drugim riječima, svaki proces ima svoj mjerljiv uzrok i posljedicu (Gould, 2012). U tom kontekstu Domović (2009) ističe da pristup obrazovanju koji se temelji na ishodima učenja ili kompetencijama ima korijene u biheviorističkom pristupu kurikulumu, odnosno definiranju ciljeva obrazovanja kao mjerljivih ishoda učenja. Osnovna ideja zastupljena u takvom pristupu jest da ciljevi ili učinci i sam kurikulum trebaju biti znanstveno utemeljeni i što precizniji. Učenje i poučavanje svedeno je na točno definirana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti, a rezultati ili ishodi su uvijek mjerljivi (Domović, 2009). Takav je pristup kompetencijama pragmatičan, strukturu kompetencije određuje specifični zahtjev, zadatak ili aktivnost koju treba ispuniti, a ona uključuje znanja, vještine, stavove i vrijednosti koji su povezani i koji zajedničkim djelovanjem omogućuju ispunjavanje određenog zadatka. Svaka kompetencija sadrži komponente kognitivne, emocionalne, motivacijske, socijalne i bihevioralne prirode. Riječ je, dakle, o mješavini kognitivnih i nekognitivnih komponenti koje pojedincu omogućuju da izvrši određeni zahtjev u profesionalnom, društvenom ili osobnom području života (Čatić, 2012). Može se stoga zaključiti da se prema biheviorističkom pristupu kompetencije shvaćaju kao individualne karakteristike pojedinca koje se manifestiraju u određenoj akciji, odnosno u radnjama koje osoba poduzima da bi riješila određene vanjske zadatke – ispunila određeni zadatak ili aktivnost.

Za razliku od biheviorističkog pristupa, konstruktivistički pristup kompetencijama naglašava socijalnu prirodu kompetencije. Naime, prema ovom pristupu pojedinac svoje kompetencije konstruira kroz socijalnu interakciju s okolinom te se na taj način ostvaruje glavna teza konstruktivističkog pristupa u obrazovanju da je svaka spoznaja (znanstvena i neznanstvena) rezultat ljudskih „konstrukcija“ (Köning i Zedler, 2001). Prema načelima konstruktivizma, stvarno se učenje ostvaruje kroz komunikaciju, pri čemu subjekti obrazovnog procesa (učenici ili studenti) u međusobnom razgovoru stvaraju znanja i značenja čime se posebno naglašava važnost njihove socijalne interakcije (Curtis, 2012). Teorija konstruktivizma pokušava dokazati da osobe uče – stvaraju ili konstruiraju novo razumijevanje, znanje ili stječu nove uvide – putem složene interakcije postojećeg znanja i vrijednosti s novim idejama, događajima i aktivnostima u koje su uključeni. Prethodne ili već postojeće spoznajne strukture, prema tumačenju konstruktivista, djeluju kao filtri i poticatelji novih ideja i iskustva, a i one same mogu se izmijeniti tijekom učenja (Mušanović, 1999). Drugim riječima, prema konstruktivističkom diskursu, znanje se stječe aktivnim upoznavanjem novih sadržaja, a ne oponašanjem ili memoriranjem uz pomoć mehaničkog ponavljanja. Aktivnosti učenja ne odlikuje pasivnost već aktivan stav osobe koja uči – uključenost u ono što se uči, istraživačke aktivnosti, rješavanje problema i suradnju s drugima. Stoof i sur. (2002) navode da konstruktivističko poimanje kompetencija uključuje tri varijable: ljude, ciljeve i kontekst. Smatra se da upravo one povećavaju održivost ovako definiranog pristupa kompetencijama. Varijabla *ljude* odnosi se na individualna shvaćanja kompetencija u razradi konkretnog modela kompetencijskog pristupa. Da bi se došlo do zajedničkog i održivog shvaćanja kompetencije, važno je ponajprije spoznati individualna shvaćanja kompetencija. Varijabla *ciljevi* odnosi se na svrhu u koju će biti upotrijebljena definicija kompetencije. Naime, održivost definicije kompetencije procjenjuje se prema stupnju povezanosti s ciljevima, odnosno pokriva li pojam kompetencije predviđenu svrhu. Varijabla *kontekst* obuhvaća organizacijsku razinu: korisnici definicije, područje djelatnosti, produkti djelatnosti i njihova namjena.

Holističko shvaćanje kompetencije podrazumijeva povezanost osobina pojedinca, vanjskih zahtjeva i konteksta kao ključnih pretpostavki za učinkovitu izvedbu. Babić (2007) ističe da ovaj pristup predstavlja svojevrsan kompromis između konstruktivističkog i biheviorističkog pristupa kompetencijama, a karakteriziraju ga holističnost, otvorenost i razvojnost. U okviru ovog pristupa, kompetencija se određuje kao složena kombinacija znanja, stavova, vještina i vrijednosti koja se očituje u kontekstu izvršavanja određenog zadatka (Hager, 1995; Kerka, 1998; Babić, 2007). Takvo poimanje podrazumijeva različite stupnjeve kompetencija za početnike, iskusne i stručnjake u nekom području, mogućnost demonstracije određene kompetencije u različitim kontekstima te uključuje socijalni, kulturalni i kognitivni pristup učenju, za razliku od biheviorističkog poimanja kompetencije kao automatizirane, uvježbane vještine (Westera, 2001). Rychen (2004) ističe da se nesklad između usmjerenosti prema vanjskim zahtjevima (normativna dimenzija) te individualne i socijalne razine (razvojna dimenzija kompetencija) ne smatra problematičnim, nego da definicija kompetencije orijentirana na zahtjev treba biti komplementarna s konceptualizacijom kompetencija kao unutarnjih mentalnih struktura u smislu sposobnosti, kapaciteta ili dispozicija koje pojedinac posjeduje. U tom kontekstu u prvi plan treba stavljati upravo individualne i socijalne zahtjeve prema pojedincu.

Teorijska su ishodišta svoju primjenu pronašla u nekim od značajnijih međunarodnih projekata koji su se bavili proučavanjem i predlaganjem kompetencija u obrazovanju. Spomenuti su projekti dali svoj snažan doprinos ovoj temi na europskoj i međunarodnoj znanstvenoj i obrazovnoj sceni, a svoje (teorijsko) utemeljenje pronalaze u jednom (ili kombinaciji) opisanih teorijskih ishodišta pojma kompetencija. Navedeni projekti su: *Tuning educational structures in Europe* (u nastavku: *Tuning projekt*¹⁷), zatim OECD-ov projekt *The definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* ili skraćeno DeSeCo projekt (u nastavku: DeSeCo projekt) te *Key Competencies for Lifelong Learning - A European Reference Framework* ili *Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje*.

Tuning projekt kompetencije usko povezuje s precizno definiranim ishodima učenja. Naime, u skladu sa shvaćanjima *Tuning projekta*, ishodi učenja izražavaju se kao razina kompetencija koju osoba koja uči treba postići. Kompetencije se prema *Tuning projektu* dijele na opće i specifične kompetencije. Iako *Tuning projekt* u potpunosti priznaje važnost razvoja područno-specifičnih znanja i vještina kao temelja sveučilišnih programa, projekt je naglasio i potrebu za razvojem općih kompetencija i prenosivih vještina. Navedena vrsta kompetencija postaje sve važnija u pripremanju studenata za njihovu buduću društvenu ulogu s obzirom na zapošljivost i svjesno gradanstvo. *Tuning projekt* razlikuje tri vrste općih ili generičkih kompetencija: **instrumentalne** (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti), **interpersonalne** (socijalna interakcija i suradnja) i **sistemske** (kombinacija vrijednosti (razumijevanja i senzibilnosti) te znanja; upotreba ovih kompetencija podrazumijeva prethodno stjecanje prvotnih).

¹⁷ *Tuning educational structures in Europe* (Uskladjivanje obrazovnih struktura u Europi), ili skraćeno *Tuning projekt*, nastao je kao inicijativa europskih sveučilišta radi građenja pristupa primjeni Bolonjskog procesa u visokom obrazovanju u različitim akademskim područjima. *Tuning pristup* podrazumijeva metodologiju koja omogućuje (pre)oblikovanje, razvoj, provedbu i evaluaciju studijskih programa za svaki bolonjski ciklus. Taj je pristup primjenjiv diljem svijeta, s obzirom na to da se provjeravanjem na više kontinenata pokazao valjanim i korisnim u različitim obrazovnim okruženjima.

Iako bi se temeljem isključive percepcije kompetencija kao precizno definiranih ishoda učenja mogao izvesti zaključak o biheviorističkom pristupu *Tuning projekta*, razlikovanje kompetencija upućuje na to da je riječ o projektu koji svoje teorijsko utemeljenje pronalazi u kombinaciji sva tri prethodno opisana pristupa. Bihevioristička dimenzija očituje se u već spomenutim, precizno definiranim ishodima učenja koje ovaj projekt usko povezuje s pojmom kompetencija. Konstruktivistički pristup svoje pokazatelje pronalazi u lingvističkim sposobnostima te socijalnoj interakciji i suradnji dok se holistički pristup očituje u stupnjevanju kompetencijskih razina te skupini sistemskih kompetencija, posebno u elementu vrijednosti koja se očituje u kontekstu izvršavanja određenog zadatka.

OECD-ov DeSeCo projekt definira tri opće skupine ključnih kompetencija, koje su na vrlo visokom nivou apstrakcije i može ih se smatrati generičkim ili idealnim tipovima (Čatić, 2012). Baranović (2005) ističe da te skupine pružaju konceptualnu infrastrukturu za identificiranje povezanosti kompetencija koje su predložili zainteresirani sektori u različitim državama (politička perspektiva) i različiti znanstvenici, zatim pristup kompetencijama upotrijebljen u međunarodnim evaluacijama znanja (npr. PISA) te mogućnost variranja stupanja važnosti pojedinih kompetencija ovisno o socioekonomskim, političkim i kulturnim faktorima pojedinih država. U okviru DeSeCo projekta kompetencije su podijeljene na tri tematsko-sadržajne kategorije s odgovarajućim kompetencijama - **interaktivna upotreba sredstava** (interaktivno upotrebljavati jezik, simbole i tekst; interaktivno upotrebljavati tehnologiju; interaktivno upotrebljavati znanja i informacije), **funkcioniranje u heterogenim skupinama** (uspostavljati dobre odnose s drugima; surađivati s drugima; upravljati i konstruktivno rješavati konflikte) i **autonomno djelovanje** (djelovati unutar širokoga konteksta; stvarati i provoditi životne planove i osobne projekte; izraziti i braniti svoja prava, interese, granice i potrebe). Iako su autori ovaj projekt predstavili kao projekt s holistički orijentiranim kompetencijskim pristupom, valja istaknuti da on ima snažno obilježje biheviorističkog pristupa. Naime, DeSeCo projekt kompetenciju definira kao sposobnost uspješnog ispunjavanja složenog zahtjeva, ili izvršavanja složene aktivnosti ili zadatka, ili kao poželjne preduvjete kako bi se ispunili zahtjevi određene profesije, društvene uloge ili osobnog projekta. Valja istaknuti da autori ovoga projekta, koji je u osnovi pragmatičan i funkcionalan, što se smatra osnovnim obilježjima biheviorističkog pristupa, dodaju dimenziju integracije vanjskih zahtjeva, individualnih obilježja pojedinca i konteksta kao bitnih elemenata kompetentnog djelovanja te mu na taj način pridaju obilježja holističkog pristupa.

Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje, koji je primarno bihevioristički orijentiran, obuhvaća osam područja temeljnih kompetencija koje predstavljaju referentni okvir za obrazovne i kurikulumske politike u državama Europske unije, što znači da ih sve članice EU uvode u svoje nacionalne kurikulume da bi građanima osigurale osposobljavanje za uspješan život u društvu. U njemu su kompetencije definirane kao kombinacija znanja, vještina i stavova primjerenih određenom kontekstu te predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova, potreban svakom pojedincu za osobno ispunjenje i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Ključne kompetencije potrebno je razviti do kraja obveznog obrazovanja i one predstavljaju osnovu za daljnje učenje u okviru cjeloživotnog učenja. U ključne kompetencije za život i rad u (europskom) društvu znanja spadaju: komunikacija na materinskom jeziku,

komunikacija na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja, društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturološka senzibilizacija i izražavanje (Reccomendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning, 2006, 13).¹⁸

Pojmovnik hrvatskog kvalifikacijskog okvira (2008, 4) kompetencije definira na dvije razine. Naime, Pojmovnik kompetencije definira kao „... skup znanja, vještina i kompetencija u užem smislu“, a pojam kompetencija u užem smislu definira kao „...postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima“. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010), u skladu s preporukama europskih obrazovnih politika, razlikuje osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje istovjetnih onima iz Europskog okvira ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje.

Analiza literature, međunarodnih projekata i službenih dokumenata koji se bave problematikom kompetencija u obrazovanju, upućuje na raspon ideja na kontinuumu između dviju oprečnih pozicija.

S jedne je strane *mainstream* stajalište, koje je zagovornik kompetencijskog pristupa obrazovanju i u skladu s time prihvaća preporuke međunarodne i domaće obrazovne politike (The definition and selection of key competences - DeSeCo, 2005; Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework, 2007; The European Qualifications Framework for Lifelong Learning 2008; Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2009; Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010) te ih uključuje u svoja razmatranja i istraživanja (McClelland, 1973; Katz i McClelland, 1999; Mijatović, 2003; Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005; Vizek Vidović, 2005; Domović, 2006; Rijavec, Miljević-Ridički i Vizek Vidović, 2006; Hrvatić i Piršl, 2007; Krstović, 2007; Zydziunaite, 2007; Domović i Cindrić, 2008; Koster i Dengerink, 2008; Domović, 2009; Lončarić i Pejić-Papak, 2009; Lamblin i Erienne, 2010). Zagovornici kompetencijskog pristupa u obrazovanju vide ga kao izraz težnje za kvalitetom obrazovanja u kontekstu rasta količine informacija, razvoja informacijske tehnologije, internacionalizacije, međunarodne komparacije, potrebe za cjeloživotnim učenjem itd. (Kerka, 1998; Palekčić, 2005; Razdevšek – Pučko, 2005). Kontekstualizirano na razinu visokoga obrazovanja kompetencijski se pristup u svojoj temeljnoj ideji pronalazi u glavnim ciljevima i odrednicama Bolonjskog procesa, ujednačenosti obrazovnih razina, postignuća i ishoda učenja. Jasno propisanim i definiranim ishodima učenja te kompetencijama koje diplomirani student treba postići završetkom određene obrazovne razine daje se jasan smjer razvoja europskih i nacionalnih obrazovnih politika u visokom obrazovanju.

S druge strane nailazimo na kritički stav prema suvremenim reformskim zahtjevima za obrazovanjem usmjerenim na razvoj kompetencija i izradu standardiziranog kurikula koji se temelji na kompetencijama. Današnja usmjerenost na kompetencije sagledava se u (negativnom) svjetlu prenošenja ekonomskih načela na odgoj i obrazovanje usmjeravanjem na učinkovitost, na krajnji proizvod, *output*, ishode obrazovanja, standarde i vanjsku evaluaciju

¹⁸ Prijevod ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje prema Gačić (2009).

kojom država kontrolira učinkovitost obrazovanja. Kompetencije se, dakle, stavljaju u kontekst standardizacije obrazovanja, kao i u širi ekonomski i društveni kontekst u kojem kontrola učinkovitosti putem standarda proizlazi iz težnje za kompetitivnošću svjetskih gospodarstava (Jackson, 1993; Kerka, 1998; Sachs, 2001; Korthagen, 2004; Lersch, 2005; Palekčić, 2005; Prange, 2005; Babić, 2007). Mnogi autori smatraju da je kompetencijski pristup obrazovanju, reduciran, „rigidan“, atomiziran te teorijski, empirijski i pedagoški nevjerodostojan (Kerka, 1998; Westera, 2001; Korthagen, 2004; Babić, 2007), a upozorava se i na njegovu potencijalnu ulogu u produbljivanju socijalne nejednakosti (Ecclestone, 1997; Kerka 1998; Baranović, 2005; Babić, 2007). Gledajući s polazišta visokog obrazovanja, kritičari kompetencijskog pristupa ističu da se na taj način dovodi u pitanje akademska sloboda sveučilišnih nastavnika, s obzirom na to da takav pristup zahtijeva strogo planiranje i programiranje svih nastavnih sadržaja i programa, jasno i precizno definiranje ishoda učenja kao i krajnje visoku razinu učinkovitosti. Na taj se način sloboda sveučilišnog nastavnika u *ad hoc* izradi nastavnog sadržaja svodi na minimum ili gotovo da i ne postoji, ograničava se njegova kreativnost kao i istraživačka sloboda (Quinn i Stuart, 2004). Zbog čestih vrednovanja te potrebe kontrole učinkovitosti kritičari kompetencijskog pristupa naglašavaju i snažnu tendenciju uvođenja novih administrativnih, neakademske aktivnosti (Altbach, 2004). Također, kontrola učinkovitosti i mjerenja ishoda dovodi do visoke razine kompetitivnosti, posebno među mladim znanstvenicima (Hartwig, 2011) dok prenošenje ekonomskih načela na odgoj i obrazovanje i usmjeravanje isključivo na obrazovnu učinkovitost, snažno ističe tržišnu i natjecateljsku orijentaciju sveučilišta i visokoga obrazovanja (Bok, 2005; Jongbloed, Enders i Salerno, 2011; Kwiek, 2011; Locke, 2011). U tom kontekstu ističe se da sveučilišta postaju poput sportskih terena u kojima se rektori počinju ponašati poput trenera nogometnih klubova u borbama za boljšeg igrača – boljšu poziciju sveučilišta (Bok, 2005). Sve navedeno dovodi u pitanje i tradicionalno shvaćanje autonomije sveučilišta. Navedeni, tržišno orijentirani procesi u određenom obliku prisiljavaju sveučilišta da svoje kapacitete i ljudske potencijale usmjere na financijski isplative djelatnosti (Enders i Musselin, 2008; Kogan, 2007) da bi u takvim uvjetima opstala, no bez postojanja jasno definiranih mehanizama odgovornosti postoji opasnost od potpunog uvođenja tržišnih mehanizama u politiku visokog obrazovanja, gubitka autonomije i pretvaranja sveučilišta u jednu u nizu poslovnih organizacija.

U promišljanju definiranja kompetencija akademske profesije svakako valja uzeti u obzir kritike koje upućuju na rigidnost, atomizaciju te empirijsku i pedagojsku nevjerodostojnost kompetencijskog pristupa, posebno kada se ima u vidu tradicionalno shvaćanje autonomije sveučilišta, odnosno sveučilišnih nastavnika. Prilikom definiranja kompetencija akademske profesije bit će potrebno voditi računa o različitim procesima koji su dio širokog spektra sveučilišnih djelatnosti te ih kombinirati s odgovarajućim elementima pojedinog teorijskog ishodišta, odnosno iskustvima i praksama prikazanim kroz analizirane primjere iz međunarodnog okruženja. Pritom se trebaju prevladati brojni izazovi pojedinih znanstvenih disciplina i nadići čvrsto zazidana znanstvena područja, polja i grane (domaće) znanosti. Ipak, moguće je pretpostaviti i da prepoznavanje potrebe za novim kompetencijama u visokom obrazovanju može afirmativno djelovati na odnos sveučilišta i vanjskog okruženja jer pokazuje širu, holističku percepciju stvarnog stanja u smislu njegove snažnije povezanosti s društvom i njegovim potrebama.

4.

- Pristupi u izradi kompetencijskih profila

4. PRISTUPI U IZRADI KOMPETENCIJSKIH PROFILA

Brojna istraživanja organizacije i menadžmenta pokazuju da pristupi definiranju kompetencijskih profila svoje utemeljenje pronalaze u ekonomskoj disciplini upravljanja ljudskim potencijalima (Punnitamai, 1996; Bartlett i Ghoshal, 1997; Kochanski, 1997; Mirabile, 1997; Pickett, 1998; Winterton i Winterton, 1999; Alldredge i Nilan, 2000; Schippmann i sur., 2000; Karaman Aksentijević, 2012) koja je posljednjih godina svoje značajno mjesto pronašla i u području istraživanja obrazovnog menadžmenta (Staničić, 2006, 2007; Vrbanić, 2010; Slatina, 2013). Punnitamai (2002) ističe da pod utjecajem brojnih društvenih i gospodarskih promjena u sve većem i rastućem gospodarstvu svijeta ljudski kapital postaje temelj konkurentnosti i napretka. Središnje mjesto u njemu zauzimaju sposobni, vješti i motivirani djelatnici koji će stvarati (poslovne) vrijednosti i prilike shodno definiranoj strategiji i viziji (poslovne) organizacije. Takvo okruženje, u kontekstu rasprave o upravljanju ljudskim potencijalima, unutar različitih djelatnosti – ekonomije, zdravstva, vojske ili obrazovanja – pretpostavlja postojanje kompetentnih pojedinaca spremnih na prilagodavanje novim izazovima i situacijama koje pred njih postavljaju različiti dionici profesionalnog ili šireg društvenog okruženja (Punnitamai, 2002). U takvim (novonastalim) prilikama kompetencijsko profiliranje postaje značajan (menadžerski) alat u planiranju i upravljanju ljudskim potencijalima (Punnitamai, 1996, 2002; Schippmann i sur., 2000), koji prihvaćaju brojne organizacije diljem svijeta temeljeći svoje poslovne i organizacijske planove, a posljedično i uspjehe, upravo na kompetencijskim profilima svojih tvrtki ili organizacija (Dubois, 1998; Cooper, 2000; Benthall i Wellins, 2001). Champion i sur. (2011) ističu da većina istraživanja polazi od definicije kompetencijskog profila kao skupa znanja, vještina, sposobnosti i drugih (specifičnih) odrednica koje pojedinac treba posjedovati za uspješno izvršavanje profesionalnih zadataka i aktivnosti. Prema rezultatima istraživanja Cook i Bernthal (1996) u kojem je sudjelovalo 292 organizacije i tvrtke iz SAD-a njih 2/3 koristi kompetencijsko profiliranje kao model pri zapošljavanju, napredovanju i obrazovanju svojih djelatnika.¹⁹

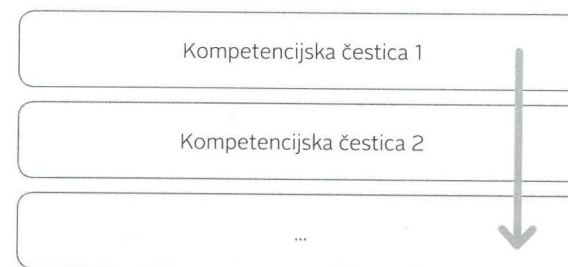
¹⁹ Na prisutnost kompetencijskog pristupa u nekim od najboljih svjetskih kompanija upućuje i intervju koji je za BBC Radio 1 dao izvršni direktor SAS Instituta Jim Goodnight. U dijelu svojega intervjua ističe „svaki zaposlenik u ovoj kompaniji zna sve što se događa u različitim odjelima SAS Instituta. Na taj način pokazujemo našu razinu povjerenja i otvorenosti spram naših djelatnika s obzirom na to da smo ih zapošljavali planski, s povjerenjem te u skladu s njihovim vještinama i sposobnostima, vodeći pritom računa o misiji i viziji same tvrtke.“ U nastavku dodaje „... upravljanje ljudskim potencijalima glavna je briga svakog dobrog menadžera koji vodi brigu o napretku i razvoju svoje organizacije. Za financije ćete imati dobrog računovođu kojemu vjerujete, PR ćete prepustiti kvalitetnom marketinškom stručnjaku, dizajniranje dobrom dizajneru, međutim dobar menadžer samostalno brine o ljudima i ljudskim potencijalima, ne prepušta ih nikome.“ (Intervju od 17. kolovoza 2014. godine, prijevod Marka Turka). Institut SAS proizvođač je analitičkog softvera. SAS razvija i prodaje paket analitičkog softvera koji pomaže upravljati i pristupati podacima, analizirati iste i izvještavati o njima kao pomoć u procesu donošenja (poslovnih) odluka. SAS je ujedno i najveći privatni svjetski proizvođač poslovnog softvera koji je prema istraživanju istraživačkog centra *Great Place to Work Institute* u kojem je sudjelovalo više od šest tisuća tvrtki iz 45 država na šest kontinenata, zauzeo drugo mjesto (odmah ispod Googlea) na ljestvici najboljih svjetskih kompanija za rad u 2013. godini.

Champion i sur. (2011) ističu da se definiranje i izrada kompetencijskog profila može temeljiti na dva osnovna pristupa – hijerarhijskom i nehijerarhijskom pristupu, a svaki od njih može biti grupno, odnosno slobodno (ne)hijerarhijski. Hijerarhijski pristup izrade kompetencijskog profila podrazumijeva da se kompetencijske skupine (grupno hijerarhijski) ili kompetencijske čestice (slobodno hijerarhijski) strukturiraju s obzirom na njihovu važnost za određenu profesiju ili organizaciju.



Grafikon 1: Primjer grupno hijerarhijskog profila

Na grafikonu 1. prikazan je primjer grupno hijerarhijskog profila u kojemu se kompetencije strukturiraju u tematske skupine s obzirom na procijenjenu razinu njihove važnosti za određenu profesiju, organizaciju ili radno mjesto.

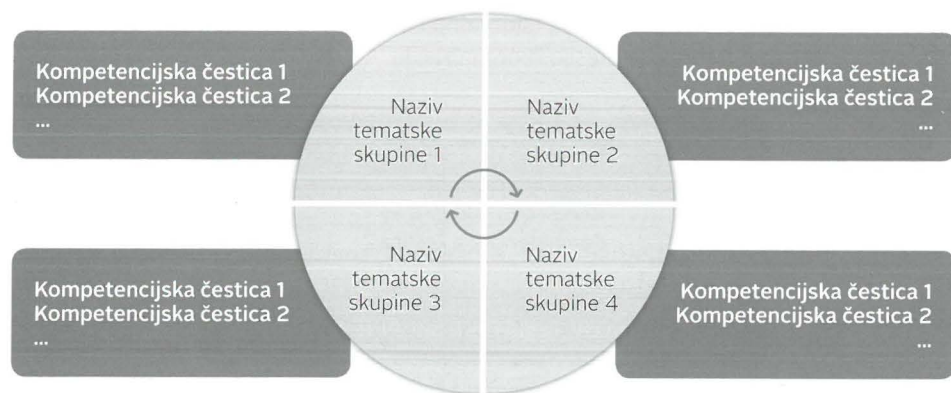


Grafikon 2: Primjer slobodno hijerarhijskog profila

Grafikon 2. prikazuje primjer slobodno hijerarhijskog profila u kojemu ne postoje tematski grupirane skupine kompetencija, nego se prema važnosti rangiraju same kompetencijske čestice.

Iako autori ne interpretiraju moguće uvjete navedenih pristupa može se pretpostaviti da je za hijerarhijski pristup nužan visok stupanj organiziranosti i profesionalne etike profesije ili organizacije kao i konsenzus njihovih članova oko kompetencijskih razina predloženog

modela, dakako, ako se sustav organizacije ili profesije ne zasniva na autoritarnom stilu vodenja. Nehijerarhijski pristup izrade kompetencijskog profila podrazumijeva pristup definiranju kompetencijskih skupina u obliku grupno i slobodno nehijerarhijskog profila.²⁰



Grafikon 3: Primjer grupno nehijerarhijskog profila

Na grafikonu 3. prikazan je primjer grupno nehijerarhijskog profila u kojemu su jednako kao i na grafikonu 1. kompetencijske čestice grupirane u tematske skupine, međutim, kompetencije se ne percipiraju u odnosu nadređenih i podređenih skupina, već u odnosu ravnomjerno zastupljenih i jednako važnih za određenu profesiju ili organizaciju. Na sličan način i grafikon 4. prikazuje primjer slobodno nehijerarhijskog profila u kojemu su kompetencijske čestice slobodno raspoređene bez poretka prema njihovoj važnosti u kontekstu određene profesije, organizacije ili radnog mjesta.



Grafikon 4: Primjer slobodno nehijerarhijskog profila

²⁰ Nehijerarhijske je modele, s obzirom na primjere grupno, odnosno slobodno nehijerarhijskih pristupa modeliranju kompetencijskog profila, moguće još nazivati i granskim, odnosno taksativnim modelima kompetencijskog profiliranja.

Cira i Benjamin (1998) ističu i opisuju četiri modela u definiranju kompetencijskih profila – model temeljnih kompetencija, model funkcionalnih kompetencija, model kompetencija za određeno radno mjesto i model višestrukih kompetencija. Za svaki od ovih modela Punnitamai (2002) iznosi glavne prednosti i nedostatke.

Model temeljnih kompetencija blisko je uskladen s vizijom, vrijednostima i misijom organizacije ili profesije, kompetencijama pristupa iz široke, organizacijske perspektive, najčešće se primjenjuje za sve razine, odnosno funkcije te pruža široke, brze i dosljedne učinke. Pogodan je za identificiranje i stvaranje onih oblika ponašanja koji su u skladu s misijom same organizacije. Punnitamai (2002) ovaj model naziva još i *one-size-fits-all* modelom te kao njegove glavne prednosti ističe brzo kataliziranje promjena, mogućnost upotrebe s različitim grupama i djelatnostima te niske troškove implementacije. S druge pak strane, kao nedostatke ističe da je model previše općenit i nedovoljno specifičan za određenu vrstu posla odnosno djelatnosti te je otežan proces njegova uvođenja i provedbe.

Model funkcionalnih kompetencija izgrađen je na temelju ključnih (poslovnih) područja organizacije – financija, marketinga, informacijske tehnologije i proizvodnje. Primjenjuje se na sve zaposlenike s obzirom na njihovu poziciju ili funkciju u organizaciji (Cira i Benjamin, 1998). Ovaj je model strogo tržišno i ekonomski organiziran te je teško primjenjiv na, primjerice, pomažuće profesije, a i često se upotrebljava za jedan određeni posao ili poziciju (Punnitamai, 2002).

Model kompetencija za određeno radno mjesto identificira dvije dimenzije kompetencija – temeljne i specifične – te je usmjeren prema pojedincima, odnosno njihovim ulogama u organizaciji. Ovaj model povezuje pojedince na jednakim pozicijama iz različitih organizacijskih odjela (primjerice menadžere iz odjela financija, marketinga i proizvodnje), a posebno je koristan za modeliranje kompetencijskih profila u timskim organizacijama s obzirom na to da kompetencije djelatnika na različitim pozicijama dolaze do izražaja (Cira i Benjamin, 1998). Punnitamai (2002) ističe da ovaj model ujedinjuje te povezuje pojedince unutar organizacije, međutim, manje je isplativ i oduzima previše vremena s obzirom na to da je previše partikularan.

Model višestrukih kompetencija čini skup općih, generičkih kompetencija. Međutim, unutar općih kompetencija može uključivati i specifične kompetencije koje su primjenjive za više različitih zanimanja unutar iste ili više profesija. Najčešće se primjenjuje na širokom rasponu zaposlenika unutar organizacije ili profesije (Cira i Benjamin, 1998). Ovo je model koji se sve više upotrebljava jer dovoljno široko sagledava različite kompetencije dok s druge strane omogućuje i specifičniji pristup određenim kompetencijskim skupinama. Za ovaj model potrebna je dobra podrška menadžmenta organizacije ili politika koje definiraju sustav određene profesije. Brz je, jeftin i utemeljen je na višestrukim kompetencijama što upućuje na njegovu otvorenost i prilagodljivost okruženju ili vremenu (Punnitamai, 2002).

Neovisno o tome za koji se model odlučili, Punnitamai (2002) naglašava kako je važno da se izradi kompetencijskog profila pristupi holistički u skladu s potrebama i očekivanjima organizacije ili profesije, pritom vodeći računa o karakteristikama pojedinaca i širega

konteksta kao ključnih pretpostavki definiranja samoga profila. Također, Orr, Sneltjes i Dai (2010) upućuju na nekoliko etapa u razvoju uspješnog kompetencijskog profila. Autori polaze od toga da je za utemeljenje svakog kompetencijskog profila potrebno:

- uporište potražiti prvenstveno u literaturi i rezultatima provedenih istraživanja;
- nužno je da profil bude usklađen s misijom, vizijom i vrijednostima organizacije ili profesije;
- potrebno je definirati ključna područja, odnosno sadržaje kompetencijskog profila;
- provesti konzultacije s istraživačima i ekspertima o kompetencijama koje su ključne za uspjeh u različitim kontekstima;
- definirati ključne dionike koji će sudjelovati u provjeri i procjeni kompetencijskog profila;
- klasificirati kompetencije shodno rezultatima prethodnih etapa;
- implementirati profil u organizaciju ili profesiju.

Uz pretpostavku zadovoljenih prethodnih koraka te implementiranog profila u organizaciju ili profesiju, a na temelju analize novije literature o kompetencijama i kompetencijskom profiliranju, Campion i sur. (2011) ističu devet ključnih prednosti upotrebe kompetencijskog profila organizacije ili specifične profesije. Posjedovanje kompetencijskog profila tako omogućuje: definiranje kriterija za zapošljavanje koji se temelje na definiranim kompetencijama; organizaciju obrazovanja zaposlenika shodno definiranim kompetencijama potrebnim za rad u organizaciji ili profesiji; vrednovanje postignuća koje se temelji na precizno izrađenim instrumentima pogodnim za ispitivanje kompetencijskih ishoda; napredovanje u organizaciji ili profesiji na temelju kompetencijski mjerljivih postignuća; razvoj karijera kroz kompetencijsko profiliranje pojedinaca; razvoj ključnih znanja, vještina i sposobnosti za organizaciju i profesiju te izbjegavanje trošenja resursa na marginalne djelatnosti; diferencijaciju financijskih primanja shodno kompetencijskim postignućima; osmišljavanje smjera razvoja organizacije ili profesije u budućnosti; redefiniranje zahtjeva spram zaposlenika te stalnu konkurentnost, napredak i bolje rezultate.

Autori ističu da odabir pristupa, odnosno modela kompetencijskog profila, kao i zastupljenost pojedinih etapa njegova nastajanja, ovisi o brojnim faktorima, ali kao najznačajnije ističu: temeljnu djelatnost i tradiciju organizacije ili profesije, definiranu strategiju razvoja organizacije, misiju, viziju i ciljeve organizacije odnosno profesije, (aktualno) društveno i političko okruženje te financijske resurse.

U skladu s navedenim, a vodeći pritom računa o osobitostima akademske profesije, njezinim temeljnim djelatnostima, postojećoj tradiciji u međunarodnom i nacionalnom prostoru, diversificiranosti različitih organizacija i njihovih misija, vizija i ciljeva te snažnog utjecaja društveno-političkog konteksta, pristup u izradi kompetencijskog profila akademske profesije bit će grupno nehijerarhijski pristup koji se temelji na modelu višestrukih kompetencija.

Ovaj pristup i model odabran je zbog toga što: omogućuje sagledavanje kompetencija akademske profesije u mnogo širem kontekstualnom okviru, ali ujedno omogućuje i specifičniji pristup određenim kompetencijskim skupinama; primjenjiv je na širokom rasponu djelatnika akademske profesije neovisno o pojedinim znanstvenim disciplinama; modeliranju kompetencija pristupa grupno, što podrazumijeva mogućnost njihovog grupiranja na temelju različitih akademskih djelatnosti; nehijerarhijski je, čime se doprinosi snažnom (europskom) zalaganju za sinergiju akademskih djelatnosti, prvenstveno nastavne i znanstveno-istraživačke djelatnosti.

Budući da su navedeni razlozi odabira grupno nehijerarhijskog pristupa u izradi kompetencijskih profila te modela višestrukih kompetencija, potrebno je objasniti zašto su ostali pristupi i modeli manje primjereni za kontekst akademske profesije. Hijerarhijski pristupi strogim definiranjem kompetencija prema njihovoj važnosti bili bi u suprotnosti s nizom različitih uloga akademskih djelatnika i zalaganjem za njihovu snažniju harmonizaciju. Iako postoje empirijska utemeljenja i za odabir hijerarhijskog pristupa, u ovoj se monografiji zagovara nehijerarhijski pristup iz razloga koji upućuju na diversifikaciju uloga akademskih djelatnika, njihovu interdisciplinarnost i raznolikost, kao i brojnost novih zahtjeva koji se postavljaju pred akademske djelatnike. Osim toga, nehijerarhijski pristup kroz istu razinu pojedinih kompetencijskih skupina omogućuje otvorenost akademske zajednice prema širem društvenom okruženju. Na taj se način dijelom odgovara i kritičarima koji već sada upozoravaju da su sveučilišta, kao središnja mjesta razvoja pripadnika akademske profesije, zatvorena poput „bjelokosnih kula“ (Lerner i Simon, 1998) ili izoliranih otoka (Nelson, 2010), nespremna i nesklona „otvoriti teška akademska vrata“ prema zajednici u kojoj djeluju.

Osim grupno nehijerarhijskog pristupa u izradi, kompetencijski profil akademske profesije utemeljen je na jednom od četiri modela definiranja kompetencijskih profila. Za razliku od odabranog modela višestrukih kompetencija, model temeljnih kompetencija pristupa definiranju kompetencija previše općenito, nedovoljno specifično određujući čestice pojedine kompetencijske skupine, organizacije ili profesije u cjelini. Ujedno se ističe i otežan proces njegove implementacije i provedbe. Model funkcionalnih kompetencija isključivo je tržišno i ekonomski orijentiran što nije u duhu i tradiciji akademske profesije, posebno u kontekstu (novijih) kritika o snažnoj poduzetničkoj orijentaciji sveučilišta i visokoga obrazovanja (Checkoway, 2001; Bok, 2005; Ćulum, 2010; Ćulum i Ledić, 2011; Ćulum, Turk i Ledić, 2012). Model kompetencija za određeno radno mjesto u suprotnosti je s idejom profila primjenjivog na širok raspon djelatnosti akademske profesije neovisno o pojedinim znanstvenim disciplinama.

Sve navedeno osnažuje razloge odabira grupno nehijerarhijskog pristupa modeliranju kompetencijskog profila akademske profesije koji se temelji na modelu višestrukih kompetencija, čija se utemeljenost ogleda u specifičnostima akademske profesije kao i (aktualnim) promjenama s kojima se suočava.

5.

- Akademska profesija između tradicionalnih i novih uloga i kompetencija

5. AKADEMSKA PROFESIJA IZMEĐU TRADICIONALNIH I NOVIH ULOGA I KOMPETENCIJA

5.1. (Nove) uloge akademske profesije

Promjene u akademskoj profesiji rezultirale su pojavom različitih (novih) poslova te stalnim povećavanjem njihovog opsega uz očekivanje da ih akademski djelatnici (svakodnevno) obavljaju (Musselin, 2007). Sve navedeno rezultiralo je i zahtjevima za redefiniranjem postojećih te razvojem (novih) kompetencija koje se dosad nisu zahtijevale ili se nisu smatrane značajnima i važnima u akademskom radu.

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 istraživačkih studija (Ramsden i Moses, 1992; Neumann, 1992; Geiger, 1993; Braxton, 1993; Diamond i Adam, 1997; Bess, 1998; Colbeck, 1998, 2002; Rice, Sorcinelli i Austin, 2000; McInnis, 2000; Kuh i Hu, 2001; Ball, 2003; Skelton, 2005; Brew, 2006; Greenbank, 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 političke prakse (Čulum, 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, primjerice, bavili odnosom koncepcija znanstvenog-istraživačkog i nastavnog rada sveučilišnih nastavnika. Na temelju dobivenih rezultata izdvojili su tri moguće koncepcije navedenog odnosa: potpuno integrirana – navedena se koncepcija temelji na stavu da osoba djelatnik mora biti aktivan istraživač ako želi biti i dobar sveučilišni nastavnik; djelomično integrirana – prema kojoj znanstveno-istraživački i nastavni rad trebaju biti povezani, ali ne na individualnoj, nego na razini institucije, odnosno odjela/odsjeka/katedre; nezavisna – koja tvrdi da između ovih dvaju uloga ne postoji kauzalni odnos te da su one međusobno nezavisne.

Slično navedenim autorima Hattie i Marsh (1996) u svojoj istraživačkoj analizi, koja je uključivala analizu 58 različitih istraživačkih studija koje se bave odnosom nastavnog i istraživačkog rada akademskih djelatnika, donose tri skupine modela povezane s odnosom nastave i istraživanja. Medusobno korelirajući ova dva elementa akademskih djelatnosti, autori govore o negativno, pozitivno i neutralno koreliranim modelima u odnosu nastave i istraživanja.

Hattie i Marsh (1996) na temelju rezultata svojih istraživanja koji su pokazali najviše 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 određenim oprezom s obzirom na to da autori svoje zaključke dominantno temelje na znanstvenoj produktivnosti, odnosno broju objavljenih znanstvenih radova i publikacija kao pokazatelju istraživačkog rada, odnosno studentskim evaluacijama kao pokazatelju nastavnog rada.

Dijelom na tragu rasprave prethodno elaboriranih 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 istraživačkim sveučilištima te je obilježeno zagovaranjem upravo jednog segmenta akademske djelatnosti – znanstveno-istraživačkog rada – pa je diskutabilno može li je se razmatrati kao objektivan doprinos raspravi o odnosu ovih akademskih djelatnosti.

Rasprava o odnosima temeljnih akademskih djelatnosti vodila se i u kontekstu geografskih modela pojedinih sveučilišta. Tako Arimoto i Ehara (1996) u raspravi o orijentacijama sveučilišta donose tripartitnu klasifikaciju temeljnih akademskih djelatnosti koja se temelji na različitim geografskim modelima: njemački model, dominantno prisutan u državama sa snažnom humboltovskom tradicijom – Njemačkoj, Austriji i dijelom u Švicarskoj, sa snažno izraženom istraživačkom orijentacijom; anglosaksonski model s razmjerno jednakom usmjerenošću na nastavu i istraživanje, nastao kao kombinacija britanskog i američkih visokoobrazovnih sustava; latinoamerički model sa snažnije izraženom nastavničkom orijentacijom.

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.

Suprotno onima koji upućuju na odvojenost nastave i istraživanja kao temeljnih akademskih djelatnosti postoje autori koji zagovaraju i argumentiraju njihovu povezanost i neodvojivost. Hattie i Marsh (1996) te Brew i Boud (1995) autori su koji smatraju da postoji jasna spona koja povezuje nastavu i istraživanje, a to je učenje. Prema navedenim

autorima postoje dva osnovna razloga za takav stav. Prvi je da (kvalitetno) poučavanje vodi ka 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. U pozitivne učinke koje je Jensen (1988, prema Hughes, 2004) identificirao kao rezultat međusobne povezanosti nastave i istraživanja spadaju: praćenje novih metodoloških pristupa i razvoja unutar pojedine znanstvene discipline; održavanje svijesti o znanstvenom području kao cjelini; stimuliranje istraživačkog interesa putem interesa i pitanja studenata.

Brew (2006) ističe da su zaključci Hattie i Marsh (1996) s vremenom dovedeni u pitanje 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 – naglašava „...ujedinjeni 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). Isti autor posebno apostrofira da u odnosu nastave i istraživanja na sveučilištima postoji tzv. „obrnuti transfer“ (Ruscio, 1987, 337), odnos na temelju kojega se nastava obogaćuje istraživačkim nalazima, a potonji bivaju upotrijebljeni, komentirani i propitivani iz studentske i nastavničke perspektive u okviru nastavnog procesa. Na sličnom tragu i buduća 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 apostrofira nastavu i istraživanje kao „temeljne i neodvojive djelatnosti akademskog života“, dok Taylor (2010) kao jedan od indikatora krize sveučilišta i visokoga obrazovanja u SAD-u, ističe zabrinutost zbog povećanja istraživačke orijentacije američkih sveučilišta, zbog čega se posredno zanemaruje nastavni proces i obrazovanje studenata. Odnosom nastave i istraživanja kao neodvojivih procesa 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 prenesno studentima tijekom nastavnog procesa.“

Iako postoje različite rasprave o odnosima nastave i istraživanja na sveučilištima, čini se da suvremena (europska) akademska djelatnost smjer svojega razvoja temelji na

neodvojivosti, odnosno integriranosti ovih dvaju djelatnosti te se na taj način priklanja već spomenutim istraživačima (primjerice: Clark, 1987; Enders, 1999; Brew, 2006; Entwistle, 2009; Cummings, 2009; Finkelstein, 2010; Taylor, 2010; Teichler, 2010; Grey, 2012) koji nastavu i istraživanje vide kao neodvojive elemente svakog sveučilišta, odnosno akademskog rada. U tom se kontekstu, na zakonskoj i upravljačkoj razini, akademska djelatnost definira kao integracija znanosti – istraživanja i nastave.

Zalaganja za sintezu znanosti i nastave te njihove funkcionalne povezanosti među najvažnijim su karakteristikama koncepta društva znanja koji se nalazi u temeljima Bolonjskog procesa. Tako se u dokumentu *Magna Charta 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)²¹ još je snažnije definirala sinergiju između europskog obrazovnog (*European higher education area* - EHEA) i znanstvenog prostora (*European research area* - ERA). Osim toga, Europska je komisija dokumentom *Preparing Europe for a New Renaissance: a Strategic View of the European Research Area* (2009) dodatno osnažila napore koji se tiču razvoja istraživanja te posljedičnog generiranja istraživačkih znanja kroz nastavni proces. Na tom tragu može se zaključiti da se sveučilišta i dalje promatraju kao nositelji dvaju neodvojivih procesa – istraživanja, odnosno stvaranja (novoga) znanja i obrazovanja (nastave). 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.

Uz nastavničku i istraživačku ulogu akademskih djelatnika, u posljednja se dva desetljeća javio značajan broj rasprava o (novoj) trećoj ulozi akademskih djelatnika, proizašoj iz tzv. treće misije sveučilišta – ulozi zalaganja u zajednici (Boyer, 1990; Checkoway, 2001; O'Meara, 2002; Ostrander, 2004; Macfarlane, 2005; Harkavy, 2006; Greenbank, 2006; Karlsson, 2007; Ledić, 2007; Čulum i Ledić, 2010a, 2011). Navedeni autori prate rad Ernesta Boyera i njegove ideje glede *scholarship of service* (Boyer, 1990), a kasnije i *scholarship of engagement* (Boyer, 1996) te zagovaraju potrebu razvoja šireg pogleda na doprinose sveučilišnih nastavnika i visokog obrazovanja zajednici i društvu. Takav pristup zagovara promjenu tradicionalnih obrazaca nastave i istraživanja tako da se u te akademske djelatnosti snažnije integrira segment zalaganja u zajednici, da bi one tada imale prepoznatljiv karakter povezanosti sa zajednicom i društvom te uočenim potrebama i problemima. Ovu je ideju razvio Boyer (1996) objašnjavajući da „akademska zajednica mora postati snažniji partner u potrazi za rješenjima najvažnijih društvenih, građanskih, ekonomskih i moralnih problema. To znači povezati bogate resurse sveučilišta s našim najvažnijim društvenim, građanskim i etičkim problemima, s našom djecom, našim školama, našim nastavnicima i našim gradovima. Ali, ako zagrebemo dublje, čvrsto sam uvjeren kako nam nije potrebno još novih programa, već viša svrha, izraženiji osjećaj

²¹ Puni naziv dokumenta: Ostvarivanje Europskog prostora visokoga obrazovanja. Priopćenje s Konferencije ministara visokog obrazovanja u Berlinu (2003).

misije, jasniji smjer u kojem možemo pokrenuti postojeće djelatnosti” (Boyer, 1996, 19–20). Problematici uloge sveučilišnog nastavnika u kontekstu javnog i aktivnog djelovanja u društvu značajan doprinos daje Macfarlane (2007). Autor ističe da idealan sveučilišni nastavnik i akademski građanin, djeluje kroz tri komponente akademske profesije – političku pismenost, društvenu i moralnu odgovornost te zalaganje u zajednici. Ovom trijadom različitih razina djelovanja sveučilišni nastavnik doprinosi pozitivnim promjenama u akademskoj i široj lokalnoj zajednici, preuzima odgovornost za osobni i stručni razvoj studenata i kolega, osobito mladih, doprinosi razvoju znanstvene discipline, struke i institucije kroz stručno propitivanje te aktivno sudjeluje u procesima javnih rasprava i donošenja odluka. Djelovanje u širem (društvenom) okruženju (javnosti) za Macfarlane (2007) pretpostavlja akademsku ekspertizu u suradnji sa širom (neakademsom) zajednicom – predstavnicima vlade i lokalne samouprave, poslovnog sektora i stručnih udruženja, neprofitnog sektora, organizacija civilnog društva te medija. Primjeri aktivnosti uključuju javna predavanja, stručnu suradnju s medijima na važnim i aktualnim pitanjima, savjetodavne aktivnosti za vladu i jedinice lokalne samouprave, suradnju i pomoć u jačanju kapaciteta lokalnih organizacija civilnog društva, razvoj suradničkih odnosa s predstavnicima u zajednici i otvaranje obrazovnih prilika studentima za stjecanje iskustva kroz poslovne prilike te poticanje učenja njihovim zalaganjem u zajednici.²²

Osim navedenih uloga pojavljuje se i raznolika skupina dodatnih (novih) aktivnosti koje se postavljaju pred akademske djelatnike te se očekuje da budu sastavni dio njihovih svakodnevnih radnih obveza. Naglašava se da u današnje vrijeme zadaci akademskih djelatnika uključuju aktivnosti poput pisanja i vođenja istraživačkih projekata, izrade programa za e-učenje te prijenosa tehnoloških znanja i vještina. Naime, te se aktivnosti više ne promatraju kao periferne, neobavezne ili sekundarne, već se priznaju kao važan aspekt znanstvenog rada (Musselin, 2007). Nadalje, od znanstvenika se danas očekuje postizanje puno viših ciljeva nego što je to bilo u prošlosti, a posljedično i posjedovanje kompetencija koje im prije nisu bile potrebne. Primjerice, jedan od kriterija za zapošljavanje profesora u Njemačkoj i SAD-u čini i sposobnost prikupljanja financijskih sredstava i vođenja istraživačkih projekata koji se temelje na vanjskom financiranju (Musselin, 2005). Ove aktivnosti, ističe autorica, više nisu dio dobrovoljnog djelovanja znanstvenika, već su dio njihove poslovne obveze.²³ Stoga se kompetencije vođenja (timova, projekata, odjela) smatraju jednako važnim dijelom znanstvenog profila akademskog djelatnika.²⁴ Čizmić, Crnkić i Softić (2013) naglašavaju da nastavnici i suradnici, kao glavni nositelji aktivnosti u okviru sveučilišta, trebaju posjedovati nove kompetencije i provoditi različite

²² 'Učenje zalaganjem u zajednici' novi je pojam u domaćoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, dok je u međunarodnoj literaturi poznat pod terminom *service-learning*. U nacionalni znanstveno-istraživački prostor uvode ga tek Čulum i Ledić (2010b) u prvom radu o ovom konceptu učenja. Autorice ističu da se učenjem zalaganjem u zajednici nastoji studente uključiti u aktivno civilno sudjelovanje kroz iskustvo djelovanja. Na taj način potiču se socijalni, emocionalni, moralni i etički ciljevi odgoja i obrazovanja, razvija se senzibilnost i refleksija o pitanjima kulture i socijalne pravde te svijest o vrijednosti suradnje.

²³ Za ilustraciju valja istaknuti da znanstvena produktivnost (u smislu broja i značajnosti publikacija) predstavlja jedan od glavnih kriterija, utvrđenih od strane INRA-e (Francuski Nacionalni istraživački institut u području agronomije), u svrhu promocije od razine znanstvenog novaka (*chargés de recherche*) do razine viši znanstveni suradnik (*fr. directeur de recherche*).

²⁴ Carrère i sur. (2006 u: Musselin, 2007) ističu da je primjerice potrebno biti odgovoran za mali istraživački tim unutar laboratorija, voditi europski istraživački projekt te voditi ugovorne poslove da bi mogli dobiti priliku za promociju u više zvanje.

aktivnosti koje uključuju prepoznavanje i korištenje novih prilika, preuzimanje inicijativa, inovativan pristup poslovnim aktivnostima, upravljanje neovisnošću, preuzimanje odgovornosti, razumijevanje novih procesa i koncepata, efektivno umrežavanje, prosuđivanje procjena rizika te niz drugih kompetencija i aktivnosti povezanih s novim organizacijskim kontekstom.

Ovakva raznolikost zadataka vrijedi i u kontekstu poučavanja gdje je opseg očekivanih aktivnosti mnogo širi nego što je nekada bio. Predavanje i mentorstvo studentima doktorskih studija samo su dio programa osposobljavanja mladih, budućih samostalnih znanstvenika. Iako nije riječ o novim zahtjevima, oni postaju sve opsežniji i kompleksniji. Tako se od mentora danas očekuje znanstvena i stručna izvrsnost u svakom segmentu njihovog rada i aktivnosti, proaktivno djelovanje i regrutiranje najboljih studenata/budućih znanstvenika kao i stalno stjecanje novih znanja i vještina, stručno usavršavanje te ulaganje u osobni rast i razvoj (Carrère i sur., 2006 u: Musselin, 2007). Između ostaloga, pojavljuju se zahtjevi za izradom i održavanjem programa za e-učenje, osiguranje (obaveznih) studentskih demonstracija i stažiranja te stalno ulaganje u razvoj novih nastavnih metoda (Musselin, 2007).

Ovakve promjene i zahtjevi koji se postavljaju pred akademske djelatnike posljedično će potaknuti i rasprave o njihovim tradicionalnim – nastavničkim i istraživačkim – ali i novim, dosad neistraženim kompetencijama, čiju su aktualizaciju potaknule promjene i restrukturiranje temeljnih akademskih djelatnosti.

5.2. Kompetencije akademske profesije

Međunarodne rasprave, istraživanja te preporuke na razini obrazovnih politika o nastavničkim, te u manjoj mjeri znanstveno-istraživačkim kompetencijama akademskih djelatnika, prisutne su već dugi niz godina (Inlow, 1956; Elton, 1986, 1992, 2001; Angelo i Cross, 1993; Knight, 1995; Lammers i Murphy, 2002; Rycken i Salganik, 2003; Tigelaar i sur., 2004; González i Wagenaar, 2005; Koster i Dengerink, 2008; Guasch, Alvarez i Espasa, 2010; Lamblin i Erienne, 2010; Henard i Roseveare, 2012). Sve su one donosile nove te nadograđivale postojeće popise kompetencija. Osim nastavničkih i istraživačkih kompetencija, a s obzirom na definirane promjene u akademskoj profesiji, posljednjih se godina pojavljuju i zahtjevi za razvojem novih kompetencija akademskih djelatnika. To se odnosi na razvoj kompetencija proizašlih iz zahtjeva za razvojem treće misije sveučilišta, odnosno kompetencija doprinosa društvu i zajednici (Boyer, 1990, 1996; Mora, 2001; Macfarlane, 2005, 2007; Ledić, 2007; Cantor, 2010; Čulum i Ledić, 2010a; Čulum, 2011), kao i onih usmjerenih vođenju u znanosti i visokom obrazovanju (Hoff, 1999; Nelson, 2003; Kovač, 2004; Spendlove, 2007; Crosthwaite, 2010; Dávila Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa, 2011; Potgieter, Basson i Coetzee, 2011).

5.2.1. Nastavničke kompetencije

Promatrano s kvantitativnog gledišta, najznačajniji broj znanstvenih istraživanja i rasprava postoji upravo o nastavničkim kompetencijama akademske profesije (Inlow, 1956; Elton, 1986, 1992, 2001; Angelo i Cross, 1993; Knight, 1995; Lammers i Murphy, 2002; Rychen i Salganik, 2003; Tigelaar i sur., 2004; Koster i Dengerink, 2008; Marentič Požarnik, 2009; Henard i Roseveare, 2012; Marentič Požarnik i Lavrič, 2015). Novija istraživanja (Kreber, 2007; Marton, 2007; Donaldson, 2013) upućuju na to da nastavnici 21. stoljeća, neovisno o obrazovnoj razini moraju osposobiti buduće generacije za napredovanje u okruženju brzih, trajnih i temeljnih promjena, a ujedno moraju i sami iskoristiti te potencijalno dalekosežne izazove pred kojima se nalaze sustavi nastave i učenja. „Nastavnici su važni” naslov je OECD-ovog izvještaja za 2005. godinu (OECD, 2005), u kojemu je sažet širok spektar dokaza koji upućuju na to da je kvalitetan nastavnik jedan od najznačajnijih faktora koji utječe na uspješnost učenja. Isto tako, 2007. godine korporacija McKinsey objavila je izvještaj (McKinsey, 2007) u kojem posebno naglašava značaj kvalitete nastavnika u svjetski najproduktivnijim obrazovnim sustavima. U zaključcima izvještaja posebno ističe da kvaliteta obrazovnog sustava ne može nadići kvalitetu nastavnika.

Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Europi (2000) upućuje na to da je nastavu kao puku transmisiju znanja potrebno odbaciti i zamijeniti je novim, dinamičnijim koncepcijama usmjerenima prema novom pedagoškom i obrazovnom profesionalizmu koji zahtijeva nova znanja i vještine nastavnika. Isto tako, radni dokument Europske komisije *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes* (2012, 60), osim što daje značajan doprinos raspravi o nastavničkim kompetencijama, u svojim zaključcima ističe da „...nastavnička profesija u Europi ima izniman značaj za razvoj obrazovanja te se sve više i češće nalazi pred iznimno promjenjivim zahtjevima koji iziskuju nove kompetencije.”

Značajan doprinos raspravi o nastavničkim kompetencijama u visokom obrazovanju dali su i projekti DeSeCo (OECD, 2005) i *Tuning educational structures in Europe*, zatim istraživanje *European Language Teacher Education* (Kelly i Grenfell, 2002; Kelly i sur., 2004) te TALIS istraživanje (Caena, 2011), kao i dokument Europske komisije *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2004). Također valja spomenuti još jedan ključan dokument s općim smjernicama za razvoj kompetencija u visokom obrazovanju. To su tzv. Dublinski deskriptori koji opisuju kompetencije kao ishode učenja na sve tri razine visokoga obrazovanja – preddiplomskoj, diplomskoj i poslijediplomskoj (*Shared Dublin Descriptors*, 2004). U Dublinskim se deskriptorima ističe da se od sveučilišnih nastavnika očekuje da kod studenata razviju različite kompetencije poput rješavanja problema, kritičke refleksije, mogućnosti iskustvenog učenja te samoregulacije, što podrazumijeva da i oni sami posjeduju navedene vještine. Uz navedene dokumente valja istaknuti i one novijeg datuma poput OECD-ovog vodiča za visokoškolske institucije u poticanju kvalitete visokoškolske nastave – *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* (2012) koji osim što najsnažnije do sada stavlja naglasak na potrebu razvoja pedagoških kompetencija sveučilišnih nastavnika, upućuje visokoškolske institucije, u prvom

redu sveučilišta, na razvoj programa usavršavanja i certificiranja sveučilišnih nastavnika na području visokoškolske nastave. Korak dalje ide Europska komisija koja u svojem izvještaju *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013, 64) kao jednu od preporuka potrebne modernizacije i usavršavanja visokoga obrazovanja do 2020. godine ističe: „Sve nastavno osoblje na visokoškolskim institucijama do 2020. godine trebalo bi posjedovati službeni certifikat o završenom programu stručnog pedagoškog obrazovanja za rad u visokoškolskoj nastavi. Stalno stručno osposobljavanje i stjecanje nastavničkih kompetencija treba postati uvjet za sve zaposlene u visokoškolskoj nastavi.” Sažetak nastavničkih kompetencija koji se temelji na dokumentima europskih obrazovnih politika te relevantnim raspravama i istraživanjima sastavila je Caena (2011) kroz tri temeljne kompetencijske odrednice – znanja²⁵, vještine²⁶ i vrijednosti²⁷.

Iz ovako taksativno navedenih odrednica može se uočiti da se one iz skupine znanja dominantno odnose na teorijsko-sadržajne elemente koje bi (sveučilišni) nastavnik trebao posjedovati da bi uspješno planirao i proveo nastavni proces te ostvario specifične, tj. sadržajne ishode predmeta ili kolegija. Skupina vrijednosti odnosi se na uspješno upravljanje nastavnim procesom i aktivno vođenje studenata prema ostvarivanju ishoda učenja, obradivanje nastavnog sadržaja iz šire (opće) perspektive te spremnost na uvođenje promjena i inovacija u nastavni proces. Drugim riječima, osim poznavanja sadržaja, sveučilišni bi nastavnik trebao posjedovati temeljna didaktička, dokimološka i opća znanja. U tom je kontekstu, tijekom dugog niza godina, brojna didaktička i dokimološka literatura te literatura koja se bavila temama visokoga obrazovanja i visokoškolskih nastavnika (Schmidt, 1972; Poljak, 1985; Angelo i Cross, 1993; Jelavić, 1995; Marentič Požarnik, 1996; Biggs, 1999; Kovač, 2001; Belchair, 2003; Nikčević-Milković, 2004; Vizek Vidović, 2009; Cindrić, Miljković i Strugar, 2010; Marentič Požarnik i Lavrič, 2015) razvijala odrednice i predlagala kompetencije kvalitetnog (sveučilišnog) nastavnika. U prvom redu to se odnosi na znanja o teorijama na kojima se zasniva proces učenja i poučavanja te njihovu uspješnu primjenu u nastavnom procesu. Osim spomenutih znanja o procesu učenja i poučavanja tu su i temeljne didaktičke te dokimološke kompetencije koje uključuju planiranje i izvođenje nastavnog sata te izradu nastavnih planova i programa, definiranje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, primjenu različitih metoda poučavanja, poticanje studenata na aktivno učenje kroz uključivanje i primjenu tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu, kao i primjenu različitih

²⁵ Skupina **znanja** uključuje stručno-predmetna znanja, pedagoško-didaktička znanja, znanja o planiranju i programiranju nastavnog procesa, temelje obrazovnih znanosti (interkulturalna, povijesna, filozofska, psihološka i sociološka znanja), kontekstualne, institucionalne i organizacijske vidove obrazovnih politika, pitanja inkluzije i različitosti, poznavanje novih tehnologija, znanja razvojne psihologije, znanja grupnih procesa i njihove dinamike te teorija učenja i motivacije, procese i metode ocjenjivanja i procjene.

²⁶ **Vještine** podrazumijevaju sljedeće elemente: planiranje, upravljanje i koordiniranje nastavnog procesa, upotrebu nastavnih materijala i tehnologija, rukovođenje učenicima i grupama, nadgledanje i procjenjivanje procesa učenja, suradivanje s kolegama, pregovaračke vještine, suradničke vještine, sposobnost prilagodavanja višerazinskoj dinamici i unakrsnim utjecajima (od obrazovnih politika do dinamike grupe) te sposobnost donošenja zaključaka i odluka na temelju interpretacija, dokaza i podataka radi unaprijeđenja procesa učenja i poučavanja.

²⁷ Treću kompetencijsku odrednicu čine **vrijednosti** koje uključuju epistemološku svijest (poznavanje relevantnih predmetnih pitanja kao što su značajke i povijesni razvoj te status predmeta i njegova povezanost s drugim predmetima, odnosno tematskim područjima), spremnost na promjenu, predanost poticanju procesa učenja, spremnost na promicanje demokratskih stavova i navika kod budućih europskih građana, spremnost na fleksibilnost i kontinuirano učenje te spremnost na ispitivanje (provjeravanje), raspravljanje i propitivanje osobne nastavne prakse.

postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha te stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje. Od visokoškolskih nastavnika također se očekuje da budu proaktivni inovatori koji će znati prepoznati potrebe svojih studenata, odgovoriti na njihove zahtjeve i znati se nositi s izazovima koje pred njih postavlja profesionalna okolina. Osim spomenutih, (tradicionalnih) kompetencija akademske profesije, rasprave o potrebnim (novim) znanjima i vještinama kao rezultat razvoja tehnologije i zahtjeva studenata, pred visokoškolske nastavnike postavljaju zahtjeve za redefiniranjem postojećih i razvojem novih kompetencija akademske profesije. Tako Herdlein (2004), Waple (2006) te Kuk, Cobb i Forrest (2007) ističu nužnu potrebu stalnog ulaganja u razvoj komunikacijskih i prezentacijskih vještina sveučilišnih nastavnika, u kontekstu kojih podrazumijevaju sposobnost javnog prezentiranja, razvijene komunikacijske vještine, korištenje informatičke tehnologije, služenje resursima za e-učenje, kao i mogućnost neometane komunikacije na materinskom i najmanje jednom stranom jeziku. Pored navedenih, u posljednjih su nekoliko godina sve više prisutne rasprave o socijalnoj dimenziji u obrazovanju (Puzić, Doolan i Dolenc, 2006; Farnell i Kovač, 2011; Farnell i sur., 2013) u kontekstu kojih se pred visokoškolske nastavnike sve snažnije postavljaju zahtjevi za razvijanjem posebnih znanja i vještina povezanih s uključivanjem zapostavljenih i minoriziranih društvenih skupina u sustav visokoškolskog obrazovanja, kao i vještine prilagodbe nastavnog procesa i sadržaja studentima s posebnim potrebama.

Sve navedeno upućuje na širok spektar odgovornosti i potrebnih kompetencija kojima visokoškolski nastavnici trebaju raspolagati za rad u nastavi te potvrđuje zaključke iz dokumenta Europske komisije - *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes* (2012) da su zahtjevi za razvojem nastavničkih kompetencija uvijek prisutni, ali i pod stalnim utjecajem društvenih i tehnoloških promjena koje ne zaobilaze obrazovni sustav.

5.2.2. Znanstveno-istraživačke kompetencije

Iako znanstveno-istraživačke kompetencije nisu plijenile interes u tolikoj mjeri kao nastavničke, rasprave su se vodile i u tom smjeru. Jedan od najsnažnijih doprinosa strukturiranju i sistematizaciji istraživačkih kompetencija dao je dokument novijeg datuma, *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020* (2010). Navedeni je dokument kao polazište za raspravu o istraživačkim kompetencijama postavio niz ključnih pitanja od kojih su u kontekstu ovoga istraživanja najznačajnija – Koji su glavni trendovi i promjene koje utječu na istraživačke institucije i organizacije u Europi?; Koje su se kompetencije dosad zahtijevale od istraživača?; te Koje će se promjene u zahtjevima za istraživačkim kompetencijama dogoditi u narednih 10 godina.

Kao početna premisa i odgovor na prvo pitanje, u dokumentu se ističu značajne promjene koje se događaju u europskom znanstvenom prostoru, a koje nisu zaobišle ni istraživačke institucije. Snažni globalizacijski pritisci, povećana otvorenost istraživačkog tržišta, snažna tendencija mobilnosti istraživača, inzistiranje na povećanoj interdisciplinarnosti i suradnji

različitih istraživačkih timova te političke investicije u istraživanje i inovacije samo su neki od faktora koji utječu na promjene u europskim znanstvenim i istraživačkim politikama. Na isti način i UNESCO-ovo svjetsko izvješće – *Towards Knowledge Societies* (2005) u poglavlju o znanstvenom istraživanju te o odnosu znanosti i javnosti ističe nejednakosti u znanstvenim područjima, zatim širenje i gotovo nestajanje granica znanstvenih informacija, razvoj novih znanosti te otvara pitanje intelektualnog vlasništva i znanstvenih podjela. Postavljeni u okruženja zahvaćena valom novih promjena, znanstvenici se sve više okreću novim izazovima i stremljenjima koja se pred njih postavljaju da bi ispunili očekivanja svojih institucija i osigurali osobnu životnu egzistenciju (Annan, 2003). Kao posljedica suočavanja s takvim promjenama nameće se pitanje koja su to znanja, vještine i sposobnosti koje odlikuju kvalitetnog znanstvenika-istraživača.

Odgovarajući na drugo postavljeno pitanje u dokumentu - *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020* (2010), ističu se ključne kompetencije iskusnog istraživača podijeljene u tri skupine: znanstvene kompetencije, kompetencije upravljanja timovima i projektima te osobne kompetencije.

Znanstvene kompetencije uključuju teorijsko i praktično znanje znanstvenog područja, sposobnost učenja i prilagodavanja, sposobnost definiranja istraživačkog problema te sposobnost primjene postojećih znanja.

Druga skupina istraživačkih kompetencija koje se odnose na vještine upravljanja timovima i projektima, podijeljene su u dvije podskupine, i to na: interpersonalne vještine – sposobnost rada u timu, komunikacijske vještine, sposobnost procjene i jezične vještine; upravljačke vještine – sposobnost upravljanja i usmjeravanja tima.

Treću skupinu kompetencija čine tzv. osobne kompetencije koje uključuju kreativnost, nepostojanje predrasuda, motivaciju, prilagodljivost te sposobnost samoprocjene.

Isto ili slično pitanje postavljala si je i većina autora koja se bavila raspravama o znanstvenoj produktivnosti (Feldman, 1987; Gonzalez-Brambila i Veloso, 2007; Beards, Edwards i Sheik, 2009; Bai, 2010; Goodal, McDowell i Singell, 2014) ili onih koji su svojim istraživanjima htjeli dati odgovor na pitanje što čini dobrog znanstvenika-istraživača (Lin, 2002; Stefanadis, 2006; Wilson, 2013).

Većina navedenih autora koja se bavila temom znanstvene produktivnosti kao temeljnom odlikom kvalitetnog znanstvenika-istraživača naglašava broj objavljenih znanstvenih radova i publikacija, visoku citiranost dok se u najnovijim radovima (primjerice: Goodal, McDowell i Singell, 2014) kao pokazatelj uspješnosti ističe i suradnja s istraživačima sa svjetskih visoko rangiranih sveučilišta. Iako ovi autori ne govore konkretno o kompetencijama znanstvenika-istraživača, iz njihovih se rasprava može zaključiti da je riječ o osobama koje u prvom redu odlikuje visoka razina znanstvenog habitusa. Tako Gonzalez-Brambila i Veloso (2007) ističu da takve osobe posjeduju široko znanje znanstvenog područja kojim se bave te sposobnost brzog pronalaska te analize i sinteze informacija. Bai (2010) naglašava da je kod znanstveno produktivnih istraživača, posebno izražen deduktivni način razmišljanja, visoka razina kritičkog i logičkog mišljenja, sposobnost brzog analiziranja informacija kao i selekcioniranja poznatog od nepoznatog. Autorica navedene vještine smatra temeljenim za uspješno znanstveno pisanje i

publiciranje, što je osnova znanstvene produktivnosti. Goodal, McDowell i Singell (2014) kao jedan od pokazatelja znanstvenih kvaliteta ističu suradnju s istraživačima s visoko rangiranih sveučilišta, što se u širem kontekstu može interpretirati kao sposobnost stvaranja istraživačkih mreža i suradnju kroz znanstveno-istraživačke programe i projekte.

Autori koji prilaze ovoj temi iz nešto šireg rakursa te pokušavaju odgovoriti na pitanje što čini dobrog znanstvenika-istraživača, u svojim su odgovorima mnogo diversificiraniji i promatraju znanstvenika-istraživača kao osobu sa širim spektrom kompetencija, osim onih koje se odražavaju kroz znanstvenu produktivnost. Lin (2002) raspravlja o istraživačima kao visoko kreativnim osobama s izraženim sposobnostima stvaranja novih znanja i produkata. Stefanadis (2006, 52) određuje dobrog znanstvenika kao „visokoproduktivnu osobu s velikim brojem znanstvenih radova uvijek spremnu na kreativna rješenja s izraženim komunikacijskim, prezentacijskim i organizacijskim sposobnostima“. Na sličan način i Wilson (2013, 122) u odgovoru na pitanje kakav mora biti dobar znanstvenik, odgovora: „Visoka razina radne etike apsolutno je neophodna. Morate biti spremni na dugotrajno proučavanje i istraživanje sa zadovoljstvom, iako će vas katkad, što je neminovno, dovesti do slijepe ulice.“ Osim visoke razine radne etike i upornosti, potonji autor ističe da su zahtjevi koji se u današnje vrijeme postavljaju pred istraživače povezani s radom u različitim društvenim, kulturnim i jezičnim okruženjima te da je nužno da znanstvenici posjeduju visoku razinu vještina i prilagodljivih ponašanja za rad u interdisciplinarnim okruženjima.

Osim već spomenutog, istraživači visokoga obrazovanja (Musselin, 2007; Rončević i Rafajac, 2012; Goastellec i sur., 2013; Kehm i Teichler, 2013; Ledić, 2013; Postiglione i Altbach, 2013; Teichler i Höhle, 2013) naglašavaju da je europska znanstvena politika kroz posljednja dva desetljeća postupno, a kroz posljednjih nekoliko godina izrazito snažno, stavila naglasak na razvoj istraživačkih projekata kao *sine qua non* smjera razvoja karijera znanstvenika u budućnosti. Takav podatak upućuje i na potrebu razvoja dodatnih kompetencija istraživača koje će uključivati znanja programskog i/ili projektnog menadžmenta te vještine i sposobnosti za pisanje, prijavu i vođenje znanstvenih projekata. Istraživanja koja upućuju na sve veću tendenciju zapošljavanja mladih znanstvenika upravo putem takvih projekata (Drennan i sur., 2013; Goastellec i Pekari, 2013; Kwiek i Antonowisc, 2013; Probst i Goastellec, 2013) potvrđuju implementaciju ove ideje u europski znanstveno-istraživački prostor i još snažnije naglašavaju nužnost razvoja i ove skupine (novih) akademskih kompetencija.

U kontekstu razvoja novih akademskih kompetencija valja istaknuti da je spomenuti dokument *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020* (2010), kao svojevrsni futurološki prilog raspravi o promjenama u zahtjevima za istraživačkim kompetencijama u sljedećih 10 godina, nadgradio svoj prvotni popis skupinom novih kompetencija. Na temelju rezultata istraživanja provedenog među znanstvenicima-istraživačima u javnim i privatnim istraživačkim institucijama te u poslovnom i gospodarskom sektoru u 8 država – Francuskoj, Njemačkoj, Finskoj, Nizozemskoj, Velikoj Britaniji, Švicarskoj, Japanu i Sjedinjenim Američkim Državama, postojećem je popisu dodano još 6 novih kompetencija koje bi na temelju dobivenih projekcija kroz sljedećih 10 godina znanstvenicima-istraživačima trebale biti neophodne. Znanstvenim

kompetencijama tako su dodane sposobnost korištenja sofisticiranih IT alata i sposobnost rada u interdisciplinarnom okruženju. Interpersonalnim vještinama, kao podskupini kompetencija upravljanja timovima i projektima, dodana je sposobnost umrežavanja, dok su upravljačkim vještinama, kao podskupini kompetencija upravljanja timovima i projektima, dodane vještine poslovne kulture i upravljanja, vještine upravljanja projektima te svijest o relevantnosti istraživanja i njegovom utjecaju na društveno okruženje.

Može se zaključiti da su dodane kompetencije dominantno definirane pod utjecajem ranije spomenutih novih promjena u visokom obrazovanju i znanosti. Neupitno je da se od znanstvenika-istraživača očekuje da se osim u tradicionalnim znanstvenim znanjima i vještinama neprestano usavršavaju i u novim područjima koje pred njih postavlja ne samo znanstveno nego i šire društveno okruženje. U tom kontekstu neophodno je da znanstvenici-istraživači analitički sagledavaju promjene i kritički prihvaćaju zahtjeve koji se pred njih postavljaju, istodobno vodeći računa o društvenom okruženju u kojem djeluju.

5.2.3. Kompetencije doprinosa društvu i zajednici

Pod utjecajem vanjskih pritisaka i očekivanja koja se postavljaju pred sveučilišta radi njihova snažnijeg doprinosa društvu, odnosno ekonomiji znanja (Brennan, 2007), posljednja se dva desetljeća intenzivira rasprava oko istraživačkog područja dominantno usmjerenog na analizu i bolje razumijevanje odnosa, kao i raznovrsnih modaliteta suradnje sveučilišta i okruženja u kojem djeluje.

Riječ je o konceptu treće misije sveučilišta, u kontekstu koje se, uz dvije temeljne akademske djelatnosti – nastavu i istraživanje – te njima svojstvene misije, istražuje odnos između visokog obrazovanja i društva. Također se proučava uloga sveučilišta kao: nositelja pozitivnih promjena koji doprinosi društvenom razvoju; poduzetnika koji doprinosi ekonomskom razvoju na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.

Dosadašnje su spoznaje o trećoj misiji sveučilišta i očekivanom doprinosu sveučilišta u razvoju zajednice i društva bile dijelom velikog broja publikacija – od političkih dokumenata (primjerice, obraćanja i izvještaja Europske komisije i Vijeća Europe),²⁸ izvješća, analiza i deklaracija na razini pojedinih institucija, nacionalnih sustava visokog obrazovanja ili supranacionalnih organizacija (UNESCO, World Bank, OECD i dr.).²⁹ Međutim brojni

²⁸ Primjerice: European Commission (2006). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. [COM (2006), 208 final]; European Commission (2005). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, [COM (2005), 152 of 20 April 2005 and Council Resolution of 15 November 2005]; European Commission (EC) (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission. Brussels, 5. 2. 2003, COM (2003), 58 final.

²⁹ Primjerice: Wingspread Declaration on Renewing the Civic Mission of the American Research University, 1998; President's Fourth of July Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education, 1999; Budapest Declaration for a Greater Europe without Dividing Lines, 1999; The Declaration on the Responsibility of Higher Education for a Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Responsibility, 2006; The Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibilities of Higher Education, 2006.

autori (Checkoway, 2001; Harayama, 2003; Ostrander, 2004; Schoel i sur., 2006; Laredo, 2007; Göransson, Maharajh i Schmoch, 2009; Ćulum i Ledić, 2011; Ćulum, 2012) slažu se da pokušaji definiranja pojma treće misije i određivanja pripadajućih aktivnosti upućuju na ideološka i kontekstualna nesuglasja te izostanak konsenzusa među autorima, i to ne samo u određivanju opsega i dosega pojma i pripadajućih aktivnosti nego i u samoj terminologiji.³⁰ Tako primjerice Ćulum (2012, 23) ističe da još uvijek nedostaje konsenzus oko temeljnih pitanja treće misije sveučilišta – „Što točno predstavlja treća misija sveučilišta? Koje su to aktivnosti treće misije? Tko ih potiče, kome su usmjerene i kako ih se provodi? Treba li ih, i ako da, kako adekvatno vrednovati?“

Iako akademska rasprava i literatura nesumnjivo upućuju na neslaganje između istraživača koji se bave ovim područjem, može se zaključiti da postoji zajednički nazivnik – većina autora slaže se da koncept treće misije proučava ulogu sveučilišta i njegove doprinose lokalnom, regionalnom i nacionalnom razvoju (Goddard i Chatterton, 2003; Arbo i Benneworth, 2006; Benneworth i Hospers, 2007). Pritom se polazi od ideje da sveučilišta predstavljaju najvažniji izvor znanja u društvu i da, kao društvene institucije, imaju odgovornost proširiti svoje temeljne akademske djelatnosti (nastavu, a osobito istraživanje) i primijeniti znanje koje stvaraju i posjeduju, a u svrhu doprinosa unapređenju uvjeta života u zajednici u kojoj djeluju (ACU, 2001). Društvo, čijem razvoju sveučilište treba doprinosti, ne može samostalno izraziti svoje želje i potrebe, nego, metaforički rečeno, putem svojih glasnika (Graham, 2002). Potrebne su dakle osobe, organizacije i/ili institucije koje će javno deklarirati potrebe društva, i u tom smislu, (javno) potraživati od sveučilišta znanstvenu i stručnu pomoć i podršku u razvoju. S druge pak strane, da bi adekvatno odgovorila na zahtjeve okruženja u kojem se nalaze, sveučilišta, odnosno njihovi djelatnici, u prvom redu sveučilišni nastavnici, moraju biti spremni adekvatno i kompetentno odgovarati na postavljene zahtjeve.

U kontekstu rasprave o kompetencijama doprinosa društvu i zajednici te radi doprinosa analizi i jasnijem razumijevanju treće misije sveučilišta, važno je analizirati pristupe poimanju treće misije sveučilišta te na taj način operacionalizirati kompetencije akademskih djelatnika potrebne za aktivan angažman u aktivnostima treće misije.

Ćulum i Ledić (2011) donose prikaz četiri pristupa poimanju treće misije sveučilišta kao sintezu različitih određenja i konceptualnih pristupa ovom fenomenu. Autorice tako definiraju treću misiju kao:

1. doprinos sveučilišta gospodarskom razvoju (koji u literaturi prevladava kao ekonomska, gospodarska, tehnološka ili komercijalna treća misija);
2. doprinos sveučilišta razvoju civilnoga društva i demokracije (prevladava u terminologiji kao civilna misija);
3. integrativni koncept međusektorske suradnje u doprinosu razvoju (lokalne) zajednice;

³⁰ Ćulum (2012) naglašava da u radovima s engleskoga govornog područja čitatelj nailazi na mnoštvo pojmova koji se isprepleću, a da analiza literature danas upućuje na više od 30ak termina, od kojih izdvaja one najučestalije: *university third mission, university third stream, university third revolution, university third leg, entrepreneurial university, university civic mission, university social responsibility, outreach, extension, knowledge transmission, technology transfer, knowledge diffusion and interaction with society, university local/regional engagement, knowledge application, service, community service, community engagement, engaged university, community engaged university, service to society*. Nerijetko se isti pojam upotrebljava u raspravama o različitim sadržajima, a katkad se sadržaji različitih pojmova međusobno prožimaju, što pokazuje nejasne granice definiranja ovog koncepta.

4. temelj akademske profesije i odgovornost sveučilišnih nastavnika u razvoju sveučilišta i lokalne zajednice.

Iz ova četiri pristupa autorice dalje za svaki pristup obrazlažu načelo odgovornosti sveučilišta, usmjerenost aktivnosti i način provedbe, način vrednovanja te posljedice kao kolateralni doprinos.³¹ U kontekstu ove istraživačke teme, za daljnju raspravu o kompetencijama doprinosa društvu i zajednici posebno su značajne aktivnosti i način njihove provedbe, s obzirom na to da aktivnosti pretpostavljaju posjedovanje određenog skupa kompetencija da bi se mogle uspješno obavljati.

Tako se u okviru prvog pristupa – doprinosa sveučilišta gospodarstvu – ističe da je to pristup usmjeren na tržište i suradnju s poslovnim sektorom i gospodarstvom. To je pristup koji podrazumijeva osnivanje *start-up* i *spin-off* kompanija i suradnju s njima te suradnju s tržištem inovacija, znanstvenim parkovima i komercijalizaciju akademskih djelatnosti. Mwamila i Diyamett (2009) ističu da je suradnja sveučilišta i gospodarstva u porastu diljem svijeta. Shodno tome Etzkowitz i Leydesdorff (1997) te Krücken, Meier i Müller (2009) naglašavaju da je sve veći broj sveučilišnih nastavnika koji aktivnosti treće misije smatra ekskluzivnim doprinosom sveučilišta inovaciji i gospodarskom rastu, putem prijenosa znanja i tehnologije kroz različite modele interakcije s gospodarstvom, koji stvaraju prilike za samofinanciranje. U tom kontekstu može se zaključiti da se od akademskih djelatnika očekuje posjedovanje širokog spektra poduzetničkih kompetencija koje podrazumijevaju suradnju s gospodarstvom, tržištem inovacija i društvenim okruženjem dominantno usmjerenim na stjecanje financijskog profita. Međutim, ovaj pristup naišao je na kritike brojnih autora (Bender, 1997; Checkoway, 2000; Ehrlich, 2000; Hollander i Saltmarsh, 2000) s obzirom na to da uvođenje tržišnih mehanizama u sve segmente visokoga obrazovanja predstavlja značajan izazov tradicionalnim i temeljnim akademskim ulogama te sveučilišta na taj način sve više gube svoju javnu svrhu. U tom kontekstu, iako nema ničega neprihvatljivoga u razvijanju prilika za zajedničkim djelovanjem sveučilišta i gospodarstva, valja s oprezom definirati navedene oblike suradnje, poštujući pritom kontekst, tradiciju i okruženje u kojem sveučilište(a) djeluju.

Drugi se pristup odnosi na doprinos sveučilišta razvoju civilnoga društva i demokracije, poznatijeg još pod nazivom i civilna misija sveučilišta. Ovaj se pristup javio kao svojevrsan pandan tržišno i gospodarski orijentiranom prvom pristupu, a pod utjecajem upozorenja (Checkoway, 2001) da je tržišna orijentacija dovela do potpunog odvajanja suvremenih sveučilišta od njihove prvotne civilne misije. U tom se kontekstu ističe da sveučilišni nastavnici nisu pripremljeni za svoju javnu ulogu, da uopće ne vjeruju da je obrazovanje građana njihova zadaća, a veza sa zajednicom jedva da i postoji (Ćulum, 2010; Ćulum i Ledić, 2011). Aktivnosti, a potom i odgovarajuće kompetencije ovoga pristupa usmjerene su na povezivanje studenata sa zajednicom, suradnju s javnim sektorom i institucijama, organizacijama i inicijativama civilnoga društva, aktivnosti usmjerene na poticanje civilnoga zalaganja, obrazovanje društveno odgovornih i aktivnih građana te unapređenje kvalitete života u zajednici. Osim toga, ovdje valja istaknuti i što nastavnici misle da društvo od njih očekuje. Rezultati istraživanja (Ćulum i Turk, 2012) provedenog u osam europskih

³¹ Više u: Ćulum, B., Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, str. 18 – 52.

država (Austriji, Finskoj, Hrvatskoj, Irskoj, Njemačkoj, Poljskoj, Rumunjskoj i Švicarskoj) upućuju na to da sveučilišni nastavnici očekivanja društva dominantno percipiraju kroz obrazovanje i pripremu studenata za potrebe tržišta rada, zatim provedbu istraživanja, a onda i brigu o zajednici, odnosno društvenom okruženju te naposljetku odgovorno upravljanje javnim sredstvima.

U okviru trećeg pristupa treća misija sveučilišta poima se uvažavajući različite načine i mehanizme integracije sveučilišta u (lokalnu) zajednicu te na taj način podržava složenu ulogu suvremenog sveučilišta. Ovaj se pristup naziva još i integrativnim konceptom međusektorske suradnje jer prepoznaje važnost suradnje s gospodarstvom, a u kontekstu društvene angažiranosti, suradnje s javnim sektorom te organizacijama i inicijativama civilnoga društva. Od aktivnosti posvećenih integraciji društvene dimenzije treće misije izvaja se savjetodavni rad sveučilišnih nastavnika (operacionaliziran kroz sudjelovanje u savjetodavnim tijelima institucija i organizacija u lokalnoj zajednici), zatim provedba komercijalnih istraživanja te sinergija nastave, istraživanja i stručnog/javnog djelovanja u zajednici. Međutim, ono što se ističe kao zamjerka ovom modelu nedostatak je snažnije odrednice društvene dimenzije treće misije. Tako primjerice nije vidljiva uloga sveučilišta i sveučilišnih nastavnika u razvoju suradnje s javnim i neprofitnim sektorom, kao ni aktivnosti zalaganja sveučilišta i sveučilišnih nastavnika za zajednicu, što su, između ostaloga, ključne odrednice treće misije sveučilišta.

Četvrti pristup kao temelj akademske profesije i temeljnu odgovornost sveučilišnih nastavnika vidi doprinos razvoju sveučilišta i zajednice. Aktivnosti ovoga pristupa usmjerene su na četiri vanjska i unutarnja dionika – studente, kolege, znanstvenu disciplinu i stručnu javnost. Može se zaključiti da ovaj pristup daje sveobuhvatan pregled aktivnosti treće misije sveučilišta. Utemeljenje ovoga pristupa pronalazi se u Macfarlanovom (2007) poimanju idealnog sveučilišnog nastavnika i akademskog građanina koji se sastoji od tri komponente – političke pismenosti, društvene i moralne odgovornosti te zalaganja u akademskoj i neakademskoj zajednici. Što konkretno to znači za sveučilišne nastavnike, odnosno njihove kompetencije? Politička pismenost podrazumijeva razumijevanje procesa upravljanja i donošenja odluka na svim razinama sveučilišta, praćenje novih politika i sudjelovanje u raspravama te prema mogućnostima aktivno sudjelovanje u obnašanju upravljačkih dužnosti. Društvena i moralna odgovornost implicira razumijevanje i prihvaćanje odgovornosti za razvoj studenata, kolega, sveučilišta, akademskih i stručnih tijela, interesnih skupina u lokalnoj zajednici te društva u širem smislu. Zalaganje u akademskoj i neakademskoj zajednici podrazumijeva znanja i vještine za mentoriranje studenata, podršku kolegama na sveučilištu i u struci, primijenjena istraživanja temeljena na potrebama zajednice, razvoj novih znanja, odnosno rješenja za uočene potrebe i probleme te komunikaciju i interakciju s javnosti. U kontekstu ovako definiranih komponenti akademske profesije, Macfarlan (2007) ističe da je visokoškolsko obrazovanje puno više od pružanja i usvajanja korisnih znanja i vještina za tržište rada, a istraživanje alat za rješavanje problema lokalne zajednice i društva, a ne samo objavljivanje, individualnu promociju ili napredovanje. Shodno tome i kompetencije akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika trebale bi predstavljati puno širi spektar znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja od onih usmjerenih (samo) na nastavu i znanstveno-istraživačku produkciju.

5.2.4. Kompetencije vođenja u visokom obrazovanju

Četvrtu skupinu kompetencija akademske profesije u istraživanjima predstavlja skupina kompetencija vođenja u visokom obrazovanju, koje su u engleskom jeziku poznate kao *leadership competences* (Hoff, 1999; Burkard i sur., 2005; Spendlove, 2007; Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa, 2011; Wisniewski, 2011). Ovdje valja istaknuti da prilikom definiranja ove skupine kompetencija postoje određeni terminološki izazovi koji proizlaze iz engleskog govornog područja. Naime, rasprave o vođenju u visokom obrazovanju, često upotrebljavaju različitu terminologiju za slične ili iste sadržaje. Tako se, primjerice, upotrebljavaju pojmovi *governance* (upravljanje) (Pope i Miler, 2000; Salter i Tapper, 2000; Kovač, Ledić i Rafajac, 2003; Mignot-Gerard, 2003; Kovač, 2004; Rončević i Rafajac, 2010), *management* (menadžment) (Chaston, 1994; Bleiklie, 1998; Miller, 1998; Mulford, 1998; Deem, 2001; Cullen i sur., 2003; Newby, 2003; Park, 2013) i *leadership* (vodstvo) (Middlehurst i Elton, 1992; Moses, 1992; Kekale, 1999; Bargh i sur., 2000; Hamilton, 2000; Askling i Stensaker, 2002; Lyons, 2008).³² S druge pak strane, u kontekstu rasprava o kompetencijama uopće, pa tako i kompetencijama akademske profesije/akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika puno se češće upotrebljava termin *leadership* nego drugi navedeni termini. Potgieter, Basson i Coetzee (2011, 98), govoreći o osobinama voda i menadžera u različitim profesionalnim okruženjima, ističu: „...u visokom obrazovanju potrebni su vode. Pioniri s vizijom, sposobnošću okupljanja i vođenja ljudi, dijeljenja ideja i poticanja na njihovo usvajanje.“³³

Proučavanje različitih oblika vođenja u visokom obrazovanju potječe iz akademskog svijeta Sjedinjenih Američkih Država koji se potom proširio i na ostale kontinente, a u akademsko se okruženje proširio iz poslovnog i gospodarskog sektora. Takav trend ima različita objašnjenja. U prvom redu to je tradicija institucionalne autonomije u SAD-u, u kojoj pojedinci ili skupine akademskih djelatnika zaduženih za vođenje imaju veću ulogu u određivanju vizije i programa rada institucije nego u sustavima gdje se spomenuto određuje s drugih (viših, najčešće nacionalnih) pozicija. Osim tradicije, to su vrijednosti koje se njeguju u institucijama (američkoga) visokoga obrazovanja, a svoje utemeljenje pronalaze u poslovnom svijetu, poput učinkovitosti, isplativosti i (javne) odgovornosti. Na temelju analize istraživanja i rasprava o vođenju u visokom obrazovanju moguće je

³² Ono na što upozorava Kovač (2004), polazeći od prvog navedenog pojma – upravljanja – to je da pokušaji njegova definiranja pokazuju kako ne postoji konsenzus među autorima ne samo u određivanju opsega i dosega pojma, već i u terminologiji. Autorica tako ističe visok stupanj neslaganja u radovima iz engleskog govornog područja u kojima se isprepleću pojmovi kao što su *governance*, *management* i *leadership*, gdje se za isti sadržaj različiti nazivi upotrebljavaju kao sinonimi. Shodno tome, Kovač (2004) postavlja pitanje jesu li akademski djelatnici na određenim funkcijama ili čelnici visokoškolskih institucija u većoj mjeri vode (*leaders*) ili menadžeri (*managers*). Neke ključne razlike između *managera* i *leadera* već su ponudene (primjerice, Bennis i Nanus, 1985; Middlehurst i Elton, 1992; Hoff, 1999 u Kovač, 2004). Menadžer održava sustave, oslanja se na kontrolu, promatra stvari kratkoročno, prihvaća *status quo*; voda motivira, potiče, daje energiju, promatra stvari dugoročno i ima viziju, izaziva i mijenja *status quo*. Teško je procijeniti kako se tako različite uloge mogu kombinirati u jednoj osobi. Razlika se može promatrati i s aspekta perspektive njihovog položaja: pretpostavlja se da menadžeri imaju zadatak suočavati se sa sadašnjosti, dok su vode često predani budućnosti, promjeni. Prema toj ideji, današnji vode posjeduju viziju o tome kakva će institucija biti za nekoliko godina te u skladu s time postavljaju ciljeve i zadatke institucije (*mission statement*). Nadalje, menadžeri se suočavaju sa složnošću, a vode s promjenom. Funkcija je menadžmenta naređivati i kontrolirati, a vođenja pojašnjavati smjer promjene i pridobivati članove organizacije za sudjelovanje u procesu promjene (Middlehurst i Elton, 1992, u: Kovač, 2004).

³³ Shodno navedenom, u daljnjem tekstu upotrebljavat će se engleski pojam *leadership*, u hrvatskom prijevodu *vođenje*, koji je primjereniji u raspravi o kompetencijama akademske profesije.

ustvrditi da je pojam vođenja u visokom obrazovanju u početku bio usmjeren isključivo na čelnike visokoškolskih institucija (Mintzberg, 1989; Moses, 1992; Gade, 1992; Engwal, Levy i Lidman, 1999), međutim, posljednjih dvadesetak godina sve se više govori o kompetencijama akademskih djelatnika koje su usmjerene na vještine i sposobnosti vođenja (Hoff, 1999; Burkard i sur., 2005; Spendlove, 2007; Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa, 2011; Wisniewski, 2011). Naime, dugi niz godina vladalo je jednostrano uvjerenje da se vođenje najčešće odnosi na individualnu funkciju uprave u nekoj od institucionalnih jedinica (odsjek, fakultet, sveučilište) (Moses, 1992). Prema takvom uvjerenju funkcija vođenja dodjeljuje se članovima iz reda visokoškolskih nastavnika čiju znanstvenu i stručnu izvrsnost prepoznaju kolege te mogu procijeniti vrijednost praćenja njihove vizije – bilo u području nastave, istraživanja ili druge akademske djelatnosti. Mintzberg (1989) tako razlikuje deset uloga koje pokrivaju dužnosti sveučilišnog čelnika – predstavljanje u javnosti, vođenje, povezivanje, monitoring, diseminiranje, glasnogovorništvo, poduzetništvo, rješavanje konflikata, financijsko poslovanje i pregovaranje. Koliko će u praksi svakoga pojedinog čelnika biti naglašena važnost obavljanja pojedine uloge, ovisit će o karakteristikama okruženja, posla, osobe i situacije. Gade (1992) u raspravi o čelnim funkcijama unutar institucije nudi pregled temeljnih uloga i pripadajućih kompetencija. Prva je uloga administratora čije su temeljne vještine pregovaranje, komuniciranje, uvjeravanje, posredovanje, presuđivanje, stvaranje (političkih) koalicija i slično. Druga je financijski stručnjak s vještinama dobrog financijskog pregovarača (posebno s financijskim autoritetima i donatorima) te osobe koja poznaje osnovne mehanizme upravljanja financijskim resursima. Akademski vođa je treća uloga, a podrazumijeva onoga koji održava dobre odnose s organizacijskim jedinicama gdje se održavaju temeljne akademske djelatnosti – nastava i istraživanje – dok je četvrta uloga simboličkog vođe koja se očituje u predstavljanju institucije u različitim okruženjima. Dužnosti simboličkog vođe čine sudjelovanja i obraćanja na javnim događajima i svečanostima na kojima svoju instituciju predstavlja široj javnosti.

Neka pak istraživanja polaze od čelnikove percepcije važnosti pojedinih dužnosti i uloga. Engwal, Levy i Lidman (1999) u svojem su istraživanju rangirali sljedeće dužnosti – upravljanje ljudskim potencijalima (pitanja napredovanja i razvijanja vrijednosti institucije), reprezentacija, lobiranje i protokolarne aktivnosti, sustavi kontrole, poduzetništvo i natjecanje (pozicioniranje institucije u području visokoga obrazovanja i kompetencija u odnosu na ostale institucije), strateško planiranje i kulturalna promjena (poticanje djelatnika na prihvaćanje promjena i inovacija na sveučilištu).

S vremenom se i funkcija vođenja na sveučilištima proširila, osim na čelnike, pred koje se postavljaju sve veći zahtjevi za profesionalizacijom vodstva u institucijama visokoga obrazovanja (Rončević i Rafajac, 2012)³⁴, i na ostale akademske djelatnike/sveučilišne nastavnike. U tom se kontekstu o kompetencijama potrebnim za vođenje u visokom obrazovanju govori iz različitih perspektiva. Od akademskih djelatnika tako se očekuje

³⁴ Autori ističu da je profesionalizacija vodstva nešto što se percipira kao nužno da bi se visoko obrazovanje osposobilo za učinkovito odgovaranje na ubrzane promjene u vanjskom okruženju. Autori ističu da je prilikom modeliranja novih struktura upravljanja pri sveučilištu „...potrebno uzeti u obzir ono što je institucija nekada bila, što je danas i kakva želi biti u budućnosti“ (Rončević i Rafajac, 2012, 19).

vođenje projekata i projektnih timova, kao i vođenje istraživačkih timova, plansko uvođenje i mentoriranje/vođenje znanstvenog podmlatka (Spendlove, 2007)³⁵, vođenja sveučilišnih centara i koordiniranje akademskih povjerenstava (od institucijske do nacionalne razine) te sudjelovanje u radu i vođenju stručnih akademskih udruga (McDaniel, 1997). Kao rezultat takvih zahtjeva, od akademskih se djelatnika očekuje i razvijanje adekvatnog seta pripadajućih kompetencija koje će im omogućiti neometano obavljanje novih zadaća.

Wisniewski (2011) tako ističe da akademski djelatnik u prvom redu mora posjedovati osobni i akademski integritet kao temelje na kojima će graditi svoje kompetencije, odnosno osobnu i profesionalnu kompetentnost. Autor ističe da se očekuje da dobar akademski vođa bude osoba koja gradi i uspostavlja odnose, koja je dobar komunikator i posjeduje visoku razinu socijalne inteligencije, koja prezentira svoju instituciju, tim ili sebe u javnosti, koja svoj rad temelji na visokim etičkim i profesionalnim zasadima te promovira kulturu kvalitete u svakom vidu svojega rada. Spendlove (2007) ističe da je to osoba s jasnom vizijom i strateškim promišljanjem koje koristi u upravljanju projektnim i istraživačkim timovima, jednako kao i u usmjeravanju i savjetovanju mladih kolega. Isti autor naglašava da su kompetentni vođe u visokom obrazovanju najčešće osobe s iskustvom, rijetko mladi znanstvenici na početku svoje karijere, s obzirom na to da se ovaj niz kompetencija najčešće gradi i uči tijekom karijere. Suprotno takvom, tradicionalnom stavu, Dávila Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa (2011) ističu oprečno stajalište prema kojemu je u akademskoj zajednici možda najviše izražen hijerarhijski sustav. U takvim je hijerarhijski organiziranim zajednicama teško bilo zamisliti, a i danas je teško zamisliti da mlada osoba, znanstvenik, na početku karijere, bude voditelj odjela, katedre, programa, projekta ili čak neke manje akademske aktivnosti. Međutim, znanja i vještine upravljanja i komuniciranja s ljudima ili, kako ih autori nazivaju, vještine socijalne inteligencije, vrlo su često urodene ili se temelje na neposrednom odgoju u obitelji, školi ili široj zajednici, mogu se dijelom naučiti i steći, međutim, one temeljne ipak su svakoj osobi imanentne. Stoga je moguće da i mlada osoba u početcima svoje akademske karijere izgradi kredibilitet i autoritet vođe, zahvaljujući svojim (urođenim) sposobnostima. U tom slučaju, osobu treba poticati i pravilno usmjeravati, a ne sputavati njezine sposobnosti pod jarmom akademske tradicije i hijerarhije. Na taj način ne upravljamo ljudskim potencijalom, nego ga uništavamo, zaključuju Dávila Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa (2011).

Na temelju prikazanih rasprava može se zaključiti da korpus kompetencija vođenja u visokom obrazovanju zauzima značajno mjesto u raspravi o kompetencijama akademskih djelatnika, kao i da se tijekom godina redefinirao i usmjeravao prema sve većem broju akademskih djelatnika. Od prvotne usmjerenosti isključivo na čelnike visokoškolskih institucija, kompetencije vođenja u visokom obrazovanju sve više postaju usmjerene i na širi spektar akademskih djelatnika u različitim fazama njihovih karijera. Iako su u duhu akademske tradicije prisutna uvjerenja da je ovaj set kompetencija dominantno usmjeren prema iskusnim članovima akademske zajednice,

³⁵ Iako ova aktivnost ne predstavlja novost u akademskoj zajednici, radovi i istraživanja provedeni od 2000. do danas upućuju na to da europska obrazovna politika, ali i institucije visokoga obrazovanja, da bi osigurale što manje ljudske gubitke, inzistiraju na strateški planiranom uvođenju i mentoriranju znanstvenog podmlatka. U tom kontekstu ova se aktivnost smatra jednim od novih zahtjeva i odražava potrebu stjecanja mentorskih kompetencija.

novija istraživanja upućuju na suprotna stajališta i otvaraju prostor razvoja ovih kompetencija i mladim znanstvenicima.³⁶ Može se stoga zaključiti da se kompetencije vođenja u viskom obrazovanju jednakomjerno odnose na sve stupnjeve akademske karijere, međutim, svakako ih je potrebno razvijati u skladu s okruženjem i aktivnostima na koje se odnose.³⁷

Ovakav prikaz različitih kompetencijskih odrednica dokazuje da su očekivanja od akademske profesije zapravo disperzirana i široka te pokazuje koliko je izazov strukturirati i operacionalizirati kompetencije akademske profesije. U tom kontekstu valja voditi računa ne samo o specifičnostima pojedinih kompetencijskih pristupa ili skupina kompetencija specifičnih za pojedinu profesiju nego i specifičnostima nacionalnih okruženja i uvjeta u kojima se profesija razvija i djeluje.

³⁶ U kontekstu rasprave o mladim znanstvenicima i razvoju kompetencija vođenja u visokom obrazovanju potrebno je istaknuti da se u okviru projekta *Modernizacija doktorske izobrazbe kroz implementaciju Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira*, koji provodi Sveučilište u Zagrebu u partnerstvu s preostalim hrvatskim sveučilištima i suradničkim organizacijama, a to su Agencijom za mobilnost i programe EU, Hrvatskim zavodom za zapošljavanje i Mrežom mladih Hrvatske, organizira edukacija za doktorande usmjerena upravo na razvoj ovog seta kompetencija. U teme o kojima će doktorande obučavati treneri s hrvatskih sveučilišta osposobljeni u sklopu projekta spadaju *self-management*, *career-building*, *leadership* i *professional effectiveness*. Ovakvi primjeri upućuju na to da je svijest o potrebi razvoja kompetencija vođenja u visokom obrazovanju značajna od samih početaka razvoja akademske karijere. Više informacija o projektu dostupno na: <http://modoc.hr/> (Stranica posjećena: 19. studenog 2014.).

³⁷ Valja istaknuti da osim obradenih skupina kompetencija postoji široki raspon znanstvenih radova i istraživanja koji se bave specifičnim, tematskim kompetencijama akademske profesije/akademske djelatnika/sveučilišnih nastavnika koje s obzirom na sadržajno određenje ili određenje pojedinih autora mogu biti jednakomjerno zastupljene u svakoj od četiri obradene skupine. Tako autori u kontekstu rasprava o znanjima, vještinama, sposobnostima i ponašanjima dodatno govore o vještinama komuniciranja i pisanja (Ostroth, 1975; Beatty, 1990; Herdlein, 2004; Burkard i sur., 2005; Waple, 2006; Kuk, Cobb i Forrest, 2007), savjetovanju (Beatty, 1990; Herdlein, 2004; Burkard i sur., 2005; Waple, 2006), poznavanju IT tehnologije (Waple, 2006; Seldman, 2007), poznavanju pravnih i zakonodavnih postupaka u visokom obrazovanju (Hyman, 1988; Lovell i Kosten, 2000; Kuk, Cobb i Forrest, 2007), interpersonalnim odnosima (Dávila Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa, 2011), rješavanju problema i medijaciji (Waple, 2006), etičkom ponašanju (Prpić, 1997; Burkard i sur., 2005; Tomašević i Jeličić, 2011) i brojnim drugima.

6

Kompetencije akademske profesije u nacionalnom okruženju

6. KOMPETENCIJE AKADEMSKE PROFESIJE U NACIONALNOM OKRUŽENJU

6.1. Istraživanja i rasprave o kompetencijama akademske profesije

Istraživači u nacionalnom okruženju nisu se značajnije bavili temama kompetencija akademske profesije, posebno u sveobuhvatnom prikazu poput predlaganja kompetencijskog profila. Osim već ranije spomenutih autora, koji su se bavili problemima visokoškolske nastave, ipak postoje istraživači koji se u svojim radovima i raspravama dotaknuli pitanja nastavničkih kompetencija akademskih djelatnika – primjerice Kovač (1996, 2001), Kalin (2004), Munjiza i Lukaš (2006), Ledić (2009), Vizek Vidović (2009), Rački, Peko i Varga (2010). Svi oni govore o specifičnim i (strukturiranim) skupinama nastavničkih kompetencija koje utemeljuju u teorijskim, empirijskim i praktičnim spoznajama problema koji proučavaju.

Kovač (2001) se u kontekstu rasprave o usavršavanju visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi, dotiče pitanja koje odlike čine dobrog/kvalitetnog sveučilišnog nastavnika iz kojih se mogu operacionalizirati znanja, vještine i sposobnosti koje su nastavniku potrebne za rad u nastavi. Autorica ističe da dobar sveučilišni nastavnik poznaje teorije učenja i poučavanja, postavlja jasne ciljeve u procesu učenja, potiče studente na aktivno i dubinski³⁸ orijentirano učenje, primjenjuje rezultate istraživanja u nastavnom procesu te redovito uvodi inovacije i promjene u svoj rad. Kalin (2004) na temelju analize dokumentacije formalnih uvjeta napredovanja sveučilišnih nastavnika raspravlja o njihovoj nastavničkoj kompetentnosti te zaključuje o nedovoljnoj ili gotovo nikakvoj prepoznatljivosti nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika, a još manje o potrebi za njihovim formalnim stjecanjem. Autor tako u svojem zaključku ističe: „Čini se nevjerojatnim, ali mnogi ne prihvaćaju (ili možda ne žele prihvatiti) tu činjenicu da nije isto

³⁸ Dubinski pristup proizlazi iz potrebe za smislenim angažmanom na zadatku. Tijekom čije će izrade biti uloženi trud i potaknut istraživački rad te vrhunac učenja neće biti ocjena nego usvojeno i primjenjivo znanje. U nastavi dubinski pristup potiče razumijevanje glavnih ideja i načela te njihovo povezivanje s prethodnim znanjem i svakodnevnim iskustvom. Takvo učenje razvija interese i vještine, izaziva oduševljenje i zadovoljstvo te predstavlja izazov za studenta (O'Neil, 1995).

nešto znati i znati poučavati. Oni smatraju da već samo znanje temeljne struke uključuje ujedno i sposobnost uspješnog poučavanja te struke. Većina sveučilišnih profesora, naime, izriekom očituje uvjerenje da je kompetentno znanje predmetne struke ne samo neophodan uvjet (što nitko razuman nikada i nije mogao dovoditi u pitanje) nego i dovoljan uvjet za uspješno vođenje sveučilišne nastave. (Ali ne i za uspješno vođenje srednjoškolske i osnovnoškolske nastave!) Jer, kažu oni, „ono drugo“ (naime, umijeće poučavanja) „dolazi samo od sebe. Onaj tko je pravi znalac – taj će lako znati kako prenijeti svoje znanje“ (Kalin, 2004, 55). 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?“. Temeljem prikazane i obrazložene argumentacije u kojoj 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 školskom 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. Značajniju novost u raspravi o nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj ne donose ni Rački, Peko i Varga (2010). Autori otvaraju pitanje potrebe i nužnosti pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe sveučilišnih nastavnika radi podizanja kvalitete nastave koju pružaju krajnjim korisnicima – studentima.

Može se stoga zaključiti da se rasprave autora koji su se na nacionalnoj razini bavili ovim problemom mogu svesti na zajednički nazivnik budući da upućuju na dva ključna izazova: potrebu revidiranja zakonodavne regulative napredovanja sveučilišnih nastavnika i postizanja na taj način jednakomjernog vrednovanja njihovog nastavničkog i znanstveno-istraživačkog rada; te potrebu ulaganja u razvoj (cjeloživotnih) programa obrazovanja sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi, odnosno stjecanja nastavničkih kompetencija.³⁹ Za razliku od rasprava o nastavničkim kompetencijama, hrvatski je istraživački prostor dugi niz godina ostao zakinut za rezultate i rasprave o znanstveno-istraživačkim kompetencijama akademskih djelatnika, koji bi ove kompetencije promatrali u širem kontekstu. Međutim, posljednjih se godina, u nacionalnom istraživačkom prostoru pojavilo nekoliko novijih istraživanja o položaju mladih istraživača i njihovom znanstvenom napredovanju. Navedeni se radovi (Brajdić Vuković, 2012, 2013) u širem kontekstu dotiču i pitanja znanstveno-istraživačkih kompetencija mladih istraživača. Posebno se ističe nepostojanje formalnog sustava podrške za razvoj i usavršavanje istraživačkih kompetencija mladih istraživača. Naglašava se da su u tom dijelu izrazito važnih temeljnih akademskih aktivnosti, mladi istraživači u Hrvatskoj najčešće prepušteni osobnoj samokontroli i ulaganju slobodnog vremena. Ističe se da su različite aktivnosti, kao što su prekomjerno sudjelovanje u nastavi, rad na tržišnim projektima, slabo razvijen

³⁹ Preporuke istraživača za potrebom osposobljavanja i usavršavanja akademske profesije za rad u nastavi ostaju bez odjeka u nacionalnim i sveučilišnim politikama, budući da u pogledu akademske profesije u Hrvatskoj ne postoji obaveza dokazivanja nastavničkih kompetencija na formalnoj razini, kao što to postoji, primjerice za nastavnike u srednjim školama koji moraju završiti programe pedagoškog osposobljavanja u trajanju od 60 ECTS-a.

sustav supervizije i/ili mentorstva te širi strukturni i kadrovski uvjeti, utjecali i utječu na slabiji razvoj istraživačkih kompetencija. Osim rasprava o njihovom položaju, pažnja se počinje posvećivati i profesionalnoj socijalizaciji mladih istraživača (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014), gdje se posebna pažnja posvećuje mentorskim kompetencijama iskusnih istraživača, što se smatra samo jednim od segmenata znanstveno-istraživačkih kompetencija iskusnih istraživača.

Unatoč nedostatku istraživanja, rasprave o znanstveno-istraživačkim kompetencijama u hrvatskoj akademskoj zajednici nisu rijetke, ali se dominantno i gotovo isključivo svode na znanstvenu produkciju radova u časopisima, pri čemu predstavnici različitih disciplina o tome imaju drukčije stavove, ali i zahtjeve proizašle iz različitog formalno-pravnog uređenja kriterija napredovanja.⁴⁰

U okviru drugih dviju skupina, kompetencija doprinosu društvu i zajednici (treće misije) i kompetencija vođenja u visokom obrazovanju, znanstveni radovi i istraživanja na nacionalnoj razini ne bave se posebno kompetencijama akademske profesije/akademske djelatnika već se kroz prizmu šire teme, odnosno pripadajućih aktivnosti i uloga mogu utvrditi znanja, vještine, sposobnosti i ponašanja koji su potrebni za njihovo uspješno obavljanje. Tako se u kontekstu teme kompetencija doprinosu društvu i zajednici akademskih djelatnika, radovi dominantno odnose na inicijaciju koncepta u nacionalni istraživački prostor (Ledić, 2007; Čulum 2009; Čulum i Ledić, 2010;⁴¹ Čulum, 2012), stavovima sveučilišnih nastavnika o civilnoj misiji (Čulum, 2010; Čulum i Ledić, 2011; Čulum, Ledić i Rončević, 2013) te u nešto širem kontekstu socijalne dimenzije u visokom obrazovanju (Puzić, Doolan i Dolenc, 2006; Miličević i Dolenc, 2009; Farnell i Kovač, 2010; Farnell i sur., 2013). S druge pak strane, odrednice kompetencija vođenja u visokom obrazovanju zastupljene su u kontekstu analiza i rasprava o upravljanju u visokom obrazovanju (Kovač, Ledić i Rafajac, 2002a; 2002b; 2003; 2006; 2007) te u nešto manjoj mjeri o sustavima upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju (Ledić, 1994; Lazibat, 2005).

Može se stoga zaključiti da je znanstveno-istraživački pristup specifičnim temama kompetencija doprinosu društvu i zajednici i vođenja u visokom obrazovanju, a u kontekstu šire teme kompetencija akademske profesije, važan u nacionalnom okruženju iz dva razloga: riječ je o novoj i do sada u cjelini neistraženoj temi, odnosno temi koja prati aktualne smjerove kretanja nacionalnih, ali i međunarodnih obrazovnih politika.

Smjerovi kretanja aktualnih obrazovnih politika pokazuju da će se zahtjevi za razvojem (novih) kompetencija postavljati i pred akademske djelatnike u Hrvatskoj. Tako, primjerice, u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru, aktualan dokument - Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013, 108) ističe da se uloga visokoškolskih nastavnika - predstavnika akademske profesije - u društvu promijenila i obuhvaća

⁴⁰ Pritom valja posebno naglasiti da se zapošljavanje i napredovanje u sustavu akademske profesije u Hrvatskoj regulira zahtjevima na nacionalnoj razini, pri čemu sveučilišta i njihove sastavnice mogu postavljati i dodatne uvjete. Međutim, minimalni uvjeti, kao i oni dodatni, redovito zanemaruju kompleksnost skupine znanstveno-istraživačkih kompetencija akademske profesije.

⁴¹ Čulum i Ledić (2010a) u publikaciji *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima?*, a na tragu ranijih rasprava o pozicioniranju nastavnčkih kompetencija u zakonskoj regulativi, zaključuju slično da su indikatori civilne misije nedovoljno zastupljeni u nacionalnoj regulativi visokoga obrazovanja te da nedostaje jasan stav nacionalne obrazovne politike spram ovoga koncepta.

„...četiri segmenta aktivnosti: nastavne (obrazovne); znanstvene/umjetničke; organizacijske, upravljačke i stručne aktivnosti u akademskim tijelima; angažman u trećoj misiji ustanova visokog obrazovanja (djelatnost usmjerenu doprinosu razvoju i poboljšanju zajednice).“

Ako usto uzmemo u obzir i potrebu dokazanog stjecanja nastavničkih kompetencija u europskom prostoru visokoga obrazovanja do 2020. godine, istaknutu u dokumentu *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013), (re)definiranje i profiliranje postojećih i novih kompetencija akademske profesije postaje pitanje *par excellence* u akademskoj zajednici u Hrvatskoj.

6.2. Kompetencije akademske profesije u kontekstu akademskog napredovanja u Hrvatskoj

Imajući u vidu specifičnosti akademske profesije, koje uvjetuju posebni nacionalni sustavi, u razmatranje kompetencija akademske profesije potrebno je uključiti i analizu nacionalnih pravnih propisa koji svojim uvjetima upućuju na potrebu razvoja potrebnih kompetencija.

Stjecanje zvanja i napredovanje sveučilišnih nastavnika i suradnika na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj, odnosno njihovim sastavnicama, uređeno je Zakonom o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju⁴² (u daljnjem tekstu: Zakon). Podzakonskim propisima, u skladu sa Zakonom, pobliže se utvrđuju uvjeti za stjecanje znanstvenih zvanja, odnosno uvjeti u pogledu nastavnog i stručnog rada za stjecanje znanstveno-nastavnih, umjetničko-nastavnih, nastavnih i suradničkih zvanja. Sukladno Zakonu, sveučilištima je omogućeno propisivati i dodatne uvjete za izbor ili napredovanje sveučilišnih nastavnika i suradnika.

Članak 91. Zakona definira znanstveno-nastavna, umjetničko-nastavna, nastavna, suradnička i stručna zvanja. Znanstveno-nastavna i umjetničko-nastavna zvanja čine docent (znanstveni ekvivalent – znanstveni suradnik), izvanredni profesor (znanstveni ekvivalent – viši znanstveni suradnik), redoviti profesor (znanstveni ekvivalent – znanstveni savjetnik) i redoviti profesor u trajnom zvanju (znanstveni ekvivalent – znanstveni savjetnik u trajnom zvanju). Nastavna su zvanja predavač, viši predavač, profesor visoke škole, lektor, viši lektor, umjetnički suradnik, viši umjetnički suradnik i umjetnički savjetnik. Suradnička su zvanja asistent i poslijedoktorand.⁴³ Stručna su zvanja stručni suradnik, viši stručni suradnik i stručni savjetnik.

Akademska karijera u Hrvatskoj najčešće započinje na razini suradničkog zvanja asistenta (prethodno i znanstvenog novaka-asistenta). U suradničko zvanje asistenta može biti izabrana osoba sa završenim diplomskim sveučilišnim studijem, iz redova najuspješnijih studenata. S osobom izabranom u suradničko zvanje asistenta sveučilište, odnosno sastavnica, sklapa

⁴² Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (*Narodne novine* broj: 123/03, 105/04, 174/04, 02/07 – Odluka USRH, 46/07, 63/11, 94/13, 139/13, 114/14. – Odluka USRH i 60/15 – Odluka USRH).

⁴³ Do donošenja Zakona o izmjenama i dopunama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (*Narodne novine* broj 94/13.) postojala je mogućnost zapošljavanja i znanstvenih novaka u suradničkom zvanju asistenta ili višeg asistenta za rad na znanstvenim projektima. Znanstveni novaci dijelom radnog vremena sudjelovali su i u izvođenju nastave.

ugovor o radu na određeno vrijeme na razdoblje od šest godina, pri čemu je asistent dužan upisati i redovito pohađati poslijediplomski sveučilišni studij (članak 97. Zakona). Sveučilište, odnosno sastavnica, može na temelju javnog natječaja osobu koja je završila poslijediplomski sveučilišni studij izabrati u zvanje poslijedoktoranda te s njom zaključiti ugovor o radu na određeno vrijeme, u trajanju od najviše četiri godine, na suradničkom radnom mjestu poslijedoktoranda (članak 97. u vezi s člankom 43. Zakona).

Na sveučilištu se nastavnici biraju u zvanja i na odgovarajuća radna mjesta putem javnog natječaja te se s izabranim pristupnikom zaključuje ugovor o radu na neodređeno vrijeme, s obvezom provođenja reizbora ili izbora na više radno mjesto (članak 102.). U znanstveno-nastavno zvanje može biti izabrana osoba koja je upisana u Upisnik znanstvenika⁴⁴ sa znanstvenim zvanjem stečenim u odgovarajućem polju⁴⁵ ili koja ispunjava uvjete za stjecanje toga znanstvenog zvanja⁴⁶ te zadovoljava uvjete u pogledu obrazovnog, nastavnog i stručnog rada koje propisuje Rektorski zbor⁴⁷ i ako ima potrebne psihofizičke osobine kao i druge uvjete propisane statutom sveučilišta (članak 93.).

Postupak i kriteriji izbora u znanstveno-nastavno zvanje mogu se sagledati sa znanstvenog i nastavno-stručnog aspekta. Uvjete za izbor u znanstvena zvanja propisane Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja, koji donosi Nacionalno vijeće za znanost, visoko obrazovanje i tehnološki razvoj, provjeravaju povjerenstva znanstvenih organizacija ovlaštenih za provođenje postupka izbora u znanstveno zvanje (ovlaštena visoka učilišta), a konačnu odluku o izboru donose Matični odbori ustrojani prema znanstvenim područjima, odnosno poljima temeljem Pravilnika o ustroju i načinu rada područnih vijeća i matičnih odbora.⁴⁸ Na temelju Odluke Rektorskog zbora o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavno zvanja, nastavno-stručne uvjete provjeravaju povjerenstva visokog učilišta koje je raspisalo natječaj za izbor nastavnika. Iz navedenog prikaza osnovne zakonske i podzakonske regulative može se zaključiti da je sustav akademskog napredovanja u Hrvatskoj normiran pretežito na nacionalnoj razini s mogućnošću da sveučilišta, u okvirima svoje autonomije, definiraju dodatne uvjete. Imajući u vidu sveukupne uvjete za izbor u znanstveno-nastavno zvanja, razvidno je da su oni usmjereni dominantno na znanstveno-istraživačku te u znatno manjoj mjeri na nastavnu i stručnu komponentu, a posebno je podzastupljen vid djelovanja akademskih djelatnika u kontekstu treće misije sveučilišta. Na ovakav zaključak upućuju kvantitativni pokazatelji koje je moguće analizirati kroz četiri tematske kategorije: nastavni kriteriji; znanstveni, odnosno znanstveno-istraživački kriteriji; kriteriji koji u sebi sadrže nastavnu i znanstveno-istraživačku komponentu; ostali (stručni) kriteriji. Ovakva, isključivo kvantitativna analiza,

⁴⁴ Upis u Upisnik znanstvenika koji vodi Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta provodi se na temelju odluke o izboru u znanstveno ili znanstveno-nastavno ili umjetničko-nastavno zvanje. (Članak 23. Zakona).

⁴⁵ Znanstvena polja u RH definirana su Pravilnikom o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (Narodne novine broj: 118/09. i dr.).

⁴⁶ Uvjeti za stjecanje znanstvenog zvanja propisani su Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja (Narodne novine broj: 84/05. i dr.).

⁴⁷ Odluka o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavno zvanja (Narodne novine broj 106/06. i dr.).

⁴⁸ Pravilnik o ustroju i načinu rada područnih vijeća i matičnih odbora (Narodne novine broj: 76/05. i dr.).

upućuje na to da se od ukupno 32 kriterija Rektorskog zbora⁴⁹ 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 (vidjeti tablicu 1.). Promatrano iz perspektive rasprave o kompetencijama akademskih djelatnika može se zaključiti da je do razine zvanja redovitog profesora u trajnom zvanju, odnosno znanstvenog savjetnika u trajnom zvanju, naglasak na ostvarivanju kompetencija potrebnih za znanstveno-istraživačku, odnosno, u manjoj mjeri, za nastavnu djelatnost. Tek se kod razine zvanja redovitog profesora u trajnom zvanju djelomično uvode dimenzije kompetencija doprinosa društvu i zajednici – „...da je obnašao čelnu dužnost u strukovnoj asocijaciji iz svojeg znanstvenog područja... ili u široj akademskoj zajednici“ odnosno kompetencija vođenja u visokom obrazovanju – „da je obnašao... čelnu dužnost na visokom učilištu...“ Također, uvjeti se dokazuju isključivo kvantitativno te je moguće problematizirati njihovu (kompetencijsku) operacionalizaciju. Primjerice, jedan je od uvjeta Rektorskog zbora za izbor kandidata u zvanje izvanrednog profesora – višeg znanstvenog suradnika – da se dokazao kao sposoban mentor/komentor u poslijediplomskom (doktorskom) studiju, a navedenu sposobnost dokazuje objavljivanjem barem jednog znanstvenog rada u znanstvenom časopisu u koautorstvu sa studentom koji je završio poslijediplomski (doktorski) studij. U tom kontekstu vrlo je diskutabilna činjenica dokazivanja mentorskih sposobnosti/kompetencija isključivo putem objavljivanja znanstvenih radova sa studentom-doktorandom, s obzirom na to da brojni istraživači (Shapiro, Haseltine i Rowe, 1978; Marshall i Green, 2010; Abedin i sur., 2012; Fleming i sur., 2013; Pfund i sur., 2013; Sorkness i sur., 2013; Steiner, 2014) ističu da se znanstvena produkcija smatra samo jednim segmentom uspješnog odnosa između mentora i doktoranda.⁵⁰ Osim kompetencijske operacionalizacije, postavlja se i pitanje obrazovanja za stjecanje kompetencija potrebnih za ostvarivanje uvjeta napredovanja. Na nacionalnoj razini ni jednim pravnim aktom nije propisano (nužno) obrazovanje u postupku stjecanja potrebnih kompetencija za ostvarivanje zadanih uvjeta već je takva regulativa prepuštena sveučilištima i njihovoj autonomiji, odnosno strateškim orijentacijama.⁵¹

⁴⁹ Pritom su zbrojeni svi kriteriji od znanstveno-nastavnog zvanja docenta do redovitog profesora u trajnom zvanju.

⁵⁰ Osim znanstvene produkcije, navedeni autori kao mentorske zadatke/dužnosti ističu - održavanje akademske razine komunikacije, uskladjivanje i jasno postavljanje očekivanja i ciljeva, poticanje samostalnosti te promicanje karijere i profesionalnog razvoja, psihosocijalnu podršku, obrazovanje za znanstvenu čestitost, poticanje na razvoj samostalnih istraživanja i slično.

⁵¹ Ovdje valja istaknuti da jedino Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku svojim Pravilnikom o izboru u znanstvena, znanstveno-nastavno, umjetničko-nastavno, nastavna, suradnička i stručna zvanja i odgovarajuća radna mjesta iz 2012. godine, propisuje obvezu obrazovanja u segmentu nastavne djelatnosti. U članku 26. Pravilnika tako se ističe:

„(1) Pristupnike koje se prvi puta bira u znanstveno-nastavno zvanje, umjetničko-nastavno i nastavno zvanje, osim pristupnika koji su završili nastavničke studije, moraju imati potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja koji je u okviru programa cjeloživotnog obrazovanja; (2) Završen program cjeloživotnog obrazovanja naveden u stavku 1. ovog članka potvrda je o kvalificiranosti pristupnika za izvođenje nastavnog procesa; (3) Pristupnici koji nemaju potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanju obvezni su u roku od godinu dana od dana sklapanja ugovora o radu na Sveučilištu, odnosno sastavnici, završiti program općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja na ovlaštenom visokom učilištu ili ustanovi; (4) Navedeni rok u prethodnom stavku ovog članka za završetak općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja sastavni je dio ugovora o radu. Pristupnicima koji u navedenom roku iz stavka 3. ovog članka ne završe opće pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje i ne dostave pravovaljanu potvrdu ovlaštenog visokog učilišta ili ustanove o završenom programu općeg pedagoško-psihološkog i didaktičko-metodičkog obrazovanja otkazat će se ugovor o radu.“

Na temelju prikaza i analize važećih propisa može se zaključiti da se sustav napredovanja u Hrvatskoj donosi na nacionalnoj razini (ministarstvo) s mogućnošću da sveučilišta, u okvirima svoje autonomije, definiraju (dodatne) uvjete. Ujedno, moguće ga je opisati kvantitativno orijentiranim te usmjerenim dominantno na znanstveno-istraživačku te, u znatno manjoj mjeri, nastavnu djelatnost.

Tablica 1. Analiza nužnih uvjeta za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja u Hrvatskoj⁵²

| ZNZ | Uvjeti napredovanja | Skupine uvjeta | | | |
|---------------------|---|----------------|-----|-----|---|
| | | N | Z-I | NiZ | O |
| Docent | „da je u suradničkom ili nastavnom zvanju, uključujući i status znanstvenog novaka, računajući razdoblje od pet godina prije datuma pokretanja izbora sudjelovao u izvođenju nastave na nekom visokom učilištu od barem devedeset (90) norma sati“ | • | | | |
| | „da je pomogao studentima preddiplomskih/diplomskih studija pri izradi završnih/diplomskih radova i pri tome da je objavio barem jedan rad u koautorstvu sa studentom;“ | | | • | |
| | „da se u svom znanstvenom području, struci ili nastavi usavršavao u međunarodno prepoznatim institucijama u zemlji ili inozemstvu u trajanju od najmanje tri mjeseca;“ | | • | | |
| | „da je kao autor ili koautor prezentirao najmanje tri rada na znanstvenim skupovima, od kojih jedan na međunarodnom znanstvenom skupu.“ | | • | | |
| Izvanredni profesor | „da je u svojstvu nastavnika (stalnog ili gostujućeg) na nekom visokom učilištu ukupno izvodio nastavu od barem tristo (300) norma sati“ | • | | | |
| | „da je autor ili koautor jednog objavljenog sveučilišnog udžbenika, znanstvene knjige ili priručnika, odnosno da je na web stranici visokog učilišta postavio svoja predavanja kao nastavni tekst, koji je pozitivno ocijenjen od stručnog povjerenstva;“ | | | • | |

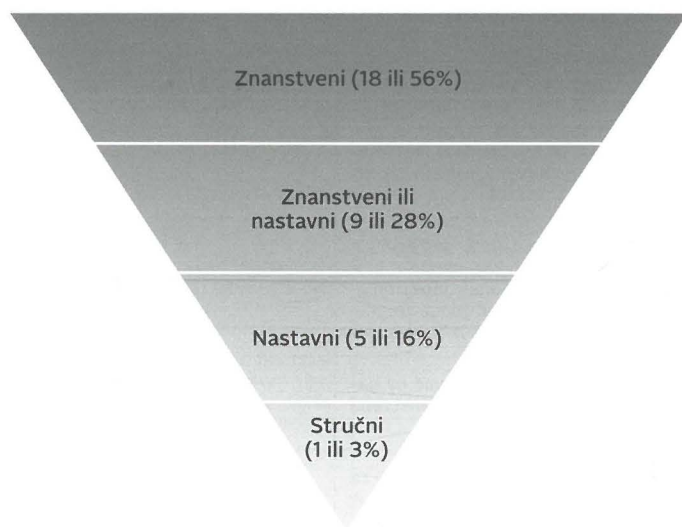
⁵² Objašnjenje skraćenica: ZNZ – znanstveno-nastavno zvanje; N – nastavni uvjeti; Z-I – znanstveno-istraživački uvjeti; NiZ – uvjeti koji se odnose/povezuju nastavu i znanost; O – ostali (stručni) uvjeti

| | | | | | |
|-------------------|---|---|---|---|--|
| | „da je predložio ili uveo novi, ili inovirani sadržaj predmeta, ili uveo nove eksperimentalne ili praktične nastavne metode na preddiplomskom, diplomskom ili poslijediplomskom studiju uz odobrenje nadležnog stručnog tijela visokog učilišta;“ | • | | | |
| | „da je pod njegovim mentorstvom izrađeno najmanje sedam (7) završnih ili diplomskih radova, te da je pri tome objavio barem dva rada u koautorstvu sa studentom;“ | | | • | |
| | „da se nakon stjecanja doktorata usavršavao u svom znanstvenom području, struci ili nastavi u uglednim institucijama u inozemstvu u ukupnom trajanju od najmanje jedne godine;“ | | • | | |
| | „da je kao autor ili koautor prezentirao najmanje pet (5) radova na znanstvenim skupovima, od kojih dva na međunarodnim znanstvenim skupovima;“ | | • | | |
| | „da se dokazao kao sposoban mentor/komentor u poslijediplomskom (doktorskom) studiju, što dokazuje objavljivanjem barem jednog znanstvenog rada u znanstvenom časopisu u koautorstvu sa studentom koji je završio poslijediplomski (doktorski) studij.“ | | • | | |
| Redoviti profesor | „da je u svojstvu nastavnika (stalnog ili gostujućeg) na nekom visokom učilištu ukupno izvodio nastavu od barem šesto (600) norma sati.“ | • | | | |
| | „da je autor ili koautor dva (2) sveučilišna udžbenika, dvije (2) znanstvene knjige ili dva (2) priručnika, odnosno da je na web stranici visokog učilišta postavio svoja predavanja iz dva (2) kolegija, kao nastavne tekstove koji su pozitivno ocijenjeni od stručnog povjerenstva;“ | | | • | |
| | „da je pod njegovim mentorstvom obranjeno najmanje deset (10) završnih ili diplomskih radova i da je pri tome objavio barem četiri (4) rada u koautorstvu sa studentom;“ | | | • | |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|---|--|--|---|
| | „da se dokazao kao sposoban mentor/komentor u poslijediplomskom (doktorskom) studiju, što dokazuje objavljivanjem barem dva (2) znanstvena rada u znanstvenom časopisu u koautorstvu sa studentom koji je završio poslijediplomski (doktorski) studij;“ | | | | • |
| | „da je održao najmanje sedam (7) priopćenja na znanstvenim skupovima od toga najmanje četiri (4) priopćenja na međunarodnim znanstvenim skupovima, ili barem jedno pozvano predavanje na međunarodnom znanstvenom skupu;“ | | | | • |
| | „da je bio najmanje četiri godine član uređivačkog odbora znanstvenog časopisa ili da je bio urednik najmanje dvaju zbornika radova sa znanstvenih skupova ili zbirnih znanstvenih knjiga;“ | | | | • |
| | „da je recenzirao barem deset članaka u znanstvenim časopisima ili zbornicima radova sa znanstvenih skupova;“ | | | | • |
| | „da je vodio najmanje jedan znanstveno-istraživački projekt ili sudjelovao u barem jednom međunarodnom znanstveno-istraživačkom projektu;“ | | | | • |
| | „da je kao gostujući profesor ili znanstvenik boravio ukupno dvije godine na uglednim inozemnim sveučilištima ili institutima, te održao pozvana predavanja.“ | | | | • |
| Redoviti profesor u trajnom zvanju | „da je u svojstvu nastavnika (stalnog ili gostujućeg) na nekom visokom učilištu ukupno izvodio nastavu od barem šesto (600) norma sati.“ | • | | | |
| | „da je autor ili koautor dva (2) sveučilišna udžbenika, dvije (2) znanstvene knjige ili dva (2) priručnika, odnosno da je na web stranici visokog učilišta postavio svoja predavanja iz dva (2) kolegija, kao nastavne tekstove koji su pozitivno ocijenjeni od stručnog povjerenstva;“ | | | | • |
| | „da je pod njegovim mentorstvom obranjeno najmanje deset (10) završnih ili diplomskih radova i da je pri tome objavio barem četiri (4) rada u koautorstvu sa studentom;“ | | | | |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|---|
| | „da se dokazao kao sposoban mentor/komentor u poslijediplomskom (doktorskom) studiju, što dokazuje objavljivanjem barem dva (2) znanstvena rada u znanstvenom časopisu u koautorstvu sa studentom koji je završio poslijediplomski (doktorski) studij;“ | | | | • |
| | „da je održao najmanje sedam (7) priopćenja na znanstvenim skupovima od toga najmanje četiri (4) priopćenja na međunarodnim znanstvenim skupovima, ili barem jedno pozvano predavanje na međunarodnom znanstvenom skupu;“ | | | | • |
| | „da je bio najmanje četiri godine član uređivačkog odbora znanstvenog časopisa ili da je bio urednik najmanje dvaju zbornika radova sa znanstvenih skupova ili zbirnih znanstvenih knjiga;“ | | | | • |
| | „da je recenzirao barem deset članaka u znanstvenim časopisima ili zbornicima radova sa znanstvenih skupova;“ | | | | • |
| | „da je vodio najmanje jedan znanstveno-istraživački projekt ili sudjelovao u barem jednom međunarodnom znanstveno-istraživačkom projektu;“ | | | | • |
| | „da je kao gostujući profesor ili znanstvenik boravio ukupno dvije godine na uglednim inozemnim sveučilištima ili institutima, te održao pozvana predavanja.“ | | | | • |
| | „da je bio pozvani predavač na barem dva međunarodna znanstvena skupa;“ | | | | • |
| | „da je bio recenzent (izvjestitelj) za barem dva studijska programa, ili barem dva sveučilišna udžbenika ili znanstvene knjige;“ | | | | • |
| | „da je obnašao čelnu dužnost u strukovnoj asocijaciji iz svojeg znanstvenog područja, ili čelnu dužnost na visokom učilištu ili u široj akademskoj zajednici;“ | | | | • |
| | „da je dobio istaknutu domaću ili međunarodnu nagradu za svoj znanstveni ili nastavni rad.“ | | | | • |

U skladu s prikazanim primjerima u definiranju kompetencijskog profila te analize sustava napredovanja u akademskoj zajednici u Hrvatskoj, moguće je interpretirati trenutačno stanje. Na temelju prikaza kvantitativnih pokazatelja omjera uvjeta napredovanja u tablici 1., može se zaključiti o postojanju proturječnosti u uvjetima akademskog napredovanja u Hrvatskoj. Naime, iako se uvjeti prikazani u tablici 1. odnose na procjenu nastavne i stručne djelatnosti kandidata u postupku izbora u znanstveno-nastavno zvanje, a na što upućuje i naziv samog dokumenta Rektorskog zbora - *Odluka o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postupku izbora u znanstveno-nastavna zvanja* (2005), iz prikazane je analize vidljivo da se u većem broju uvjeta odnose na procjenu znanstveno-istraživačke djelatnosti akademskih djelatnika. Iako važeći propisi u kontekstu propisanih uvjeta ne definiraju važnost pojedine skupine uvjeta napredovanja, njihovi kvantitativni pokazatelji ipak mogu navoditi na zaključak o tome što se smatra važnijim za akademsko napredovanje u Hrvatskoj. Drugim riječima, važniji su oni uvjeti koji su brojčano zastupljeniji. U tom se kontekstu kvantitativnih pokazatelja može raspravljati o (mogućoj) hijerarhičnosti uvjeta akademskog napredovanja u Hrvatskoj, što se može prikazati shematskim prikazom na grafikonu 5.



Grafikon 5. Prikaz uvjeta akademskog napredovanja u Hrvatskoj

Shematski prikaz upućuje na to da se aktualni sustav napredovanja u Hrvatskoj temelji na grupno hijerarhijskom sustavu u kontekstu kojeg se procjena važnosti pojedine skupine uvjeta određuje na temelju kvantitativnih pokazatelja pojedinih uvjeta napredovanja. Kao što se može vidjeti iz prikaza, najveći broj uvjeta kojima se ocjenjuje nastavna i stručna djelatnost kandidata u postupku izbora u znanstveno-nastavno zvanje odnosi

se, paradoksalno, na znanstveno-istraživačku djelatnost. Zatim slijedi skupina, s upola manje uvjeta od prethodne, sastavljena od kombinacije uvjeta znanstveno-istraživačke i nastavne djelatnosti, potom skupina isključivo nastavnih uvjeta i na kraju skupina stručnih uvjeta koja sadrži samo jedan uvjet znanstveno-nastavnog napredovanja. Ova analiza dodatno potvrđuje zaključak da se napredovanje u akademskoj karijeri u Hrvatskoj dominantno provodi na temelju znanstveno-istraživačke komponente uvjeta. Postavlja se stoga pitanje utemeljenosti ovakvih uvjeta napredovanja s obzirom na to da se može zaključivati o dvostrukoj znanstvenoj procjeni akademskih djelatnika u Hrvatskoj. Naime, osim postupka izbora u znanstveno zvanje, gdje je opravdano da se uvjeti napredovanja temelje na rezultatima znanstveno-istraživačke djelatnosti,⁵³ utvrđeno je da u uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti postoji više od 50% uvjeta kojima se (ponovno) procjenjuje isključivo znanstveno-istraživačka komponenta akademskog rada. Ovakav nalaz potvrđuje zabrinutost autora (Kalin, 2004; Ledić, 2009) koji upućuju na zapostavljenost nastavnih uvjeta napredovanja akademskih djelatnika u Hrvatskoj te upozoravaju na dezavuiranje nastavničke profesije i kompetencija u (nacionalnom) sustavu visokog obrazovanja. U takvom je zakonski definiranom okruženju izrazito izazovno zagovarati prethodno obrazloženu kompetencijsku slojevitost proizašlu iz kompleksnosti različitih uloga akademskih djelatnika, s obzirom na to u Hrvatskoj na razini nacionalnih propisa nije prepoznata njezina važnost. U tom su kontekstu osobito značajne snažne afirmativne struje utemeljene na rezultatima empirijskih istraživanja koje će upućivati na i zagovarati širok spektar uloga akademske profesije, kao i njihovu kompetencijsku operacionalizaciju, a posljedično i kompetencijsko profiliranje uvjeta akademskog napredovanja. Naznake takvog pristupa mogu se pronaći u (aktualnoj) Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013) koje, iako ne upućuju na kompetencijski pristup, mogu predstavljati prvi korak prema njezovoj afirmaciji u akademskoj zajednici u Hrvatskoj.

⁵³ Valja istaknuti da se ova rasprava ne odnosi na specifične uvjete za izbor u znanstveno zvanje koji ovise o uvjetima pojedinih znanstvenih područja i polja, a koji su propisani Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja iz 2013. godine.

7

• Metodologija
istraživanja

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Istraživačko pitanje i cilj istraživanja

Akademsko je profesija suočena s izazovima društvenog okruženja i promjenama koje se događaju na globalnom prostoru visokog obrazovanja. Svakodnevni izazovi s kojima se suočavaju njezini pripadnici te (novi) zahtjevi koji se pred njih postavljaju zahtijevaju promišljanje o potrebi (re)definiranja postojećih i uvođenja novih kompetencija potrebnih za obavljanje svakodnevnih radnih obveza. Diversifikacija kompetencija važan je faktor koji treba pažljivo razmotriti prilikom koncipiranja kompetencijskog profila akademskih djelatnika, pri čemu treba voditi računa o tome da akademski djelatnici danas u svom poslu obnašaju različite zadatke, uloge i odgovornosti.

Područje sveobuhvatne rasprave o kompetencijama akademske profesije u nacionalnom istraživačkom prostoru do sada nije izazivalo značajniji interes domaćih istraživača, kao što niti rasprava o promjenama u akademskoj profesiji nije bila dovedena u vezu s ovom temom. Analizom literature uočava se da autori upozoravaju na razlike u razinama akademske profesije, posebice na razlike između suradnika i sveučilišnih nastavnika (*junior* i *senior academics*), zahtjevnosti njihovih obveza te opisa poslova (Teichler, 1996; Höhle i Teichler, 2013; Fumasoli i Gostelac, 2013). Höhle i Teichler (2013) upućuju na dugo razdoblje potrebno za proces učenja i sazrijevanja u akademskoj profesiji.

Imajući sve to u vidu, valja pretpostaviti da nije moguće govoriti o jedinstvenom skupu kompetencija koje bi vrijedile za sve akademske razine. Drugim riječima, kada se raspravlja o kompetencijama akademskih djelatnika treba voditi računa o različitim razinama akademske profesije koje automatski podrazumijevaju i raspravu o različitim kompetencijskim razinama.

Ovim se istraživanjem nastoji odgovoriti na pitanje koje bi kompetencije trebao posjedovati pristupnik prilikom stjecanja *licencie docendi* (u nacionalnom kontekstu to je znanstveno-nastavno zvanje docenta), odnosno koje kompetencije akademski djelatnik treba steći tijekom suradničke faze.

Odgovor na ovo pitanje vodit će prema cilju istraživanja: prijedlogu kompetencijskog profila akademskog djelatnika-sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere.

Iz postavljenog temeljnog istraživačkog pitanja i definiranog općeg cilja istraživanja proizlaze sljedeći specifični ciljevi empirijskog istraživanja:

1. Ispitati stavove akademskih djelatnika u Hrvatskoj o važnosti kompetencija ključnih za ulazak u akademsku profesiju.
2. Ispitati stavove akademskih djelatnika u Hrvatskoj o vlastitoj ovladanosti kompetencijama akademske profesije.
3. Utvrditi postoje li statistički značajne razlike u stavovima o važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije s obzirom na definirane nezavisne varijable.

Na temelju definiranih specifičnih ciljeva ostvarit će se postavljeni opći cilj istraživanja, odnosno predložiti kompetencijski profil akademskog djelatnika-sveučilišnog nastavnika u Hrvatskoj.

7.2. Varijable

Nezavisne varijable istraživanja čine: znanstveno područje, ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem, akademsko zvanje te spol i dob ispitanika. Za potrebe obrade podataka dio je nezavisnih varijabli rekodiran.

Znanstveno područje – ispitanici su kategorizirani u skladu sa znanstvenim područjem svojeg posljednjeg izbora u zvanje.⁵⁴ Prilikom obrade podataka ispitanici su kategorizirani u šest kategorija: prirodne znanosti, tehničke i biotehničke znanosti, biomedicina i zdravstvo, društvene i humanističke znanosti, umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti te interdisciplinarna područja znanosti.

Ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem – u ovom istraživanju sveučilišta se promatraju spram ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem, i to kao: neintegrirano – Sveučilište u Zagrebu, djelomično integrirano – Sveučilišta u Osijeku, Rijeci i Splitu, te integrirana – Sveučilišta u Dubrovniku, Puli i Zadru.

Akademsko zvanje – kod nezavisne varijable zvanja ispitanici su grupirani u dvije skupine: prvu skupinu čine ispitanici izabrani u znanstveno-nastavna ili umjetničko-nastavna zvanja (redoviti profesor u trajnom zvanju, redoviti profesor, izvanredni profesor i docent), dok drugu skupinu čine suradnička zvanja (poslijedoktorand, znanstveni novak-viši asistent, znanstveni novak-asistent, viši asistent i asistent⁵⁵).

Spol – varijabla spola pokazala se značajnom u dosadašnjim istraživanjima visokog obrazovanja. Tako primjerice Gilligan (1982, 1993) i Noddings (1984, 2003) govore

⁵⁴ Kategorizacija je temeljena 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.

⁵⁵ Iako Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju iz 2013. godine ne prepoznaje suradničko zvanje znanstvenog novaka, stanje u praksi pokazuje da na visokoškolskim institucijama u RH još uvijek postoje djelatnici birani u suradničko zvanje višeg asistenta, znanstvenog novaka-višeg asistenta i znanstvenog novaka-asistenta te su u skladu s time ta zvanja navedena u instrumentu istraživanja.

o ženskoj „etici odgovornosti“ (briga za drugoga i opće dobro) i muškoj „etici pravila“ (postupanje u zadanim okvirima i traženje rješenja), dok Čulum (2011) upućuje na značajnost spola kao nezavisne varijable. U skladu s navedenim, i u ovom će se istraživanju spol analizirati kao nezavisna varijabla.

Dob – kao i varijabla spola, i dob se pokazala značajnom nezavisnom varijablom u prethodnim istraživanjima visokoga obrazovanja u nacionalnom okruženju (Rončević, 2009, 2011; Čulum 2011). Prilikom obrade podataka dob je kategorizirana u pet kategorija: ispitanici u dobi od 24 do 29 godina, od 30 do 39, od 40 do 49, od 50 do 59 te 60 i više godina.

7.3. Instrument istraživanja

Kao istraživački postupak ovoga istraživanja korišteno je mrežno anketiranje,⁵⁶ a kao istraživački instrument višestruki anketni upitnik strukturiran od preambule i tri sadržajno-konstruktne cjeline. Prva cjelina sadrži demografske podatke definirane na temelju nezavisnih varijabli istraživanja - zvanja, područja, sveučilišta, spola i dobi. Drugu cjelinu čini skala procjene stavova o važnosti pojedine kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere. Treću cjelinu čini skala procjene vlastite ovladanosti pojedinom kompetencijom do trenutnog stupnja akademske karijere.

Procjena se davala na klasičnoj skali Likertovog tipa, prema raspodjeli 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito je važna kompetencija, odnosno 1 – vrlo malo, 2 – malo, 3 – osrednje, 4 – u većoj mjeri, 5 – izrazito sam ovladao/la pojedinom kompetencijom.⁵⁷

7.4. Populacija i uzorak

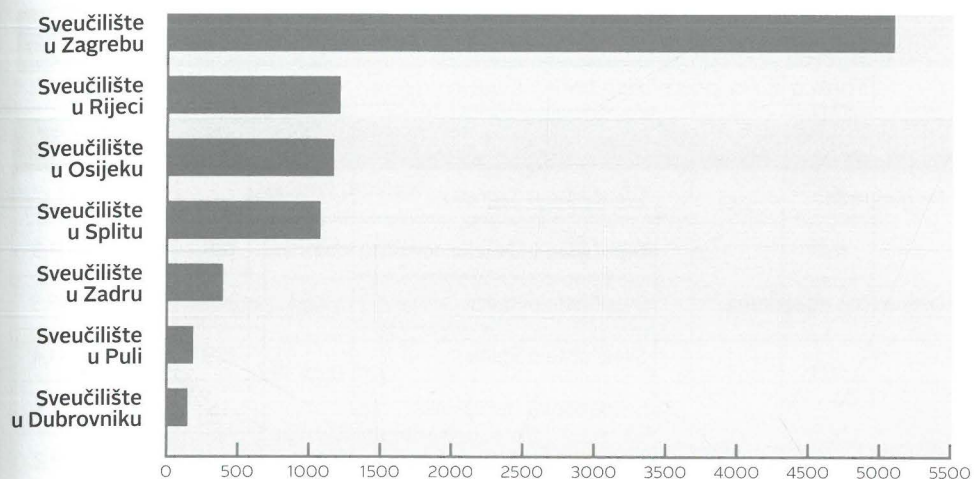
Populaciju istraživanja čine svi sveučilišni nastavnici (izabrani u znanstveno-nastavno zvanje) i suradnici u Republici Hrvatskoj zaposleni na sveučilištima na temelju ugovora o radu. U populaciju nije uključena skupina nastavnih zvanja (predavač, viši predavač, profesor visoke škole, lektor, viši lektor, umjetnički suradnik i viši umjetnički suradnik) s obzirom na to da je ciljem istraživanja definirana izrada kompetencijskog profila akademskog djelatnika na početku znanstveno-nastavne karijere.

⁵⁶ Razlozi odabira ovog pristupa proizlaze iz dosadašnjih dobrih osobnih iskustava te iskustava drugih istraživača o primjeni ovakve metode (Čulum, 2010; Rončević, 2009; 2011; Ledić, Staničić i Turk, 2013), razmjerno niskih troškova provođenja, mogućnosti automatskog generiranja podataka te mogućnosti automatskog generiranje 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.

⁵⁷ Instrument istraživanja nalazi se u poglavlju Prilozi.

Prema podacima Državnog zavoda za statistiku,⁵⁸ u akademskoj godini 2013./2014. na visokim učilištima (sveučilištima i veleučilištima) zaposleno je na temelju ugovora o radu ili angažirano na temelju ugovora o djelu 16 842 nastavnika i suradnika u nastavi.⁵⁹ Raspodjela zaposlenih u znanstveno-nastavnim i suradničkim zvanjima prema sveučilištima prikazana je na grafikonu 6. iz kojega je vidljivo da je najveći broj zaposlenih na Sveučilištu u Zagrebu (5081), zatim slijede Sveučilište u Rijeci (1201), Sveučilište u Osijeku (1182) i Sveučilište u Splitu (1106) te tri manja hrvatska sveučilišta – Sveučilište u Zadru (408), Sveučilište u Puli (166) i Sveučilište u Dubrovniku (152).



Grafikon 6: Nastavnici i suradnici na hrvatskim javnim sveučilištima zaposleni na temelju ugovora o radu u akademskoj godini 2013./2014.

Anketni upitnik za potrebe istraživanja primijenjen je na uzorku djelatnika izabranih u znanstveno-nastavna i suradnička zvanja na javnim sveučilištima u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem je obuhvaćen reprezentativan uzorak sveučilišnih nastavnika i suradnika sa svih sedam javnih hrvatskih sveučilišta, a u izboru uzorka nastojalo se osigurati njegovu reprezentativnost u odnosu na populaciju s obzirom na navedene nezavisne varijable, odnosno obilježja. Poziv za sudjelovanjem u istraživanju poslan je na više od 70% pretpostavljene populacije, s obzirom na to da je riječ o velikoj populaciji za koju se ne

⁵⁸ Državni zavod za statistiku (ožujak 2014). Nastavnici i suradnici u nastavi na visokim učilištima u ak. g. 2013./2014. Priopćenje, 8.1.1., LI, Preuzeto s: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2014/08-01-01_01_2014.htm (28. svibnja 2014.)

⁵⁹ Iskazano ekvivalentom pune zaposlenosti/angažiranosti (ekvivalent punoga radnog vremena iskazuje se kategorijom čovjek/godine, a označuje vrijeme koje je zaposleni radio kao udio punoga radnog vremena), ukupan broj nastavnika i suradnika u nastavi jest 11 987,0. Od toga 2 113,7 redovitih profesora (651,0 žene i 1 462,7 muškaraca), 1 452,6 izvanrednih profesora (644,0 žene i 808,6 muškaraca), 1 892,1 docenata (923,4 žene i 968,7 muškaraca), 1 081,8 viših asistenata (593,7 žene i 488,1 muškarac) i 2 765,2 asistenata (1 567,3 žene i 1 197,9 muškaraca). Od toga u sastavu sedam hrvatskih javnih sveučilišta, iskazano ekvivalentom pune zaposlenosti/angažiranosti, zaposleno je njih 8 920,4 ili 74%.

može pouzdano utvrditi točan broj.⁶⁰ U skladu s iskustvima iz prethodnih istraživanja pretpostavio se razmjerno slab odaziv ispitanika⁶¹, a bilo je važno osigurati zastupljenost homogenih skupina istraživanja po odabranim nezavisnim varijablama.

Valjanih anketnih upitnika ispunilo je ukupno 1130 ispitanika što čini između 10 i 13% ukupne populacije. Sa Sveučilišta u Zagrebu anketni je upitnik ispunilo 558 ispitanika, odnosno 49% ukupnog uzorka. S djelomično integriranih sveučilišta (Sveučilišta u Osijeku, Rijeci i Splitu) anketni upitnik ispunilo je ukupno 464 ispitanika ili 41% ukupnog uzorka, a s integriranih sveučilišta (Sveučilišta u Dubrovniku, Puli i Zadru) 108 ispitanika ili 10% ukupnog uzorka (tablica 2.).

Tablica 2: Raspodjela ispitanika s obzirom na ustrojbeni oblik sveučilišta

| Ustrojbeni oblik sveučilišta | Naziv sveučilišta | F | % |
|------------------------------|--------------------------|-------------|------------|
| Neintegrirano | Sveučilište u Zagrebu | 558 | 49,5 |
| Djelomično integrirana | Sveučilište u Osijeku | 128 | 11,3 |
| | Sveučilište u Rijeci | 207 | 18,3 |
| | Sveučilište u Splitu | 129 | 11,4 |
| Integrirana | Sveučilište u Dubrovniku | 15 | 1,3 |
| | Sveučilište u Puli | 36 | 3,2 |
| | Sveučilište u Zadru | 57 | 5,0 |
| Ukupno | | 1130 | 100 |

Ispitanici prema zvanju zastupljeni su na sljedeći način: nastavnika u znanstvenom nastavnom zvanju ukupno je 682 ili 60% uzorka, a suradnika 448 ili 40%.⁶²

⁶⁰ U Republici Hrvatskoj može se govoriti o broju između 9 000 i 14 000 akademskih djelatnika. Ovdje valja napomenuti kako ni jedna relevantna institucija u Republici Hrvatskoj nema objedinjenu bazu podataka zaposlenih na hrvatskim sveučilištima sa svim podacima potrebnima za provedbu istraživanja. Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta RH posjeduje bazu podataka zaposlenih na hrvatskim sveučilištima, međutim, ona ne sadrži novije podatke o znanstveno-nastavnim zvanjima zaposlenika, kao ni adrese e-pošte putem kojih bi se sa ispitanicima moglo stupiti u kontakt. Sveučilišta također ne posjeduju baze podataka s osobnim adresama e-pošte svojih djelatnika, kao ni pojedine sastavnice koje su na upit o takvim podacima upućivale na mrežne stranice. Stoga se za potrebe ovoga istraživanja pristupilo kombiniranju i objedinjavanju podataka koje su resorno ministarstvo i pojedina sveučilišta učinila dostupnima te podataka dostupnih na mrežnim stranicama sveučilišta, fakulteta/akademija, odnosno odjela. U bazi izrađenoj za potrebe ovog istraživanja nalaze se podaci o 8 634 sveučilišna nastavnika i suradnika sa svih sedam hrvatskih sveučilišta koji su zaposleni na temelju ugovora o radu. Iako navedeni broj odstupa od službenog podatka Državnog zavoda za statistiku, za 286 djelatnika nije se mogao pronaći način kako drukčije prikupiti sve potrebne podatke. Također, kako bi se poštovala istraživačka etičnost (Milas, 2005) te očuvala anonimnost i tajnost podataka o ispitanicima baza podataka nije, niti će biti, javno objavljena.

⁶¹ Provedena nacionalna istraživanja u području ispitivanja stavova akademske profesije putem mrežne ankete (Čulum, 2010; Rončević, 2009, 2011) pokazala su da je odaziv ispitanika razmjerno malen (oko 15%).

⁶² Valja istaknuti da je identičan omjer odaziva ispitanika podijeljenih u znanstveno-nastavna i suradnička zvanja (60% : 40%) slučaj i u nekim ranijim istraživanjima visokog obrazovanja u Hrvatskoj (primjerice, Kovač, 2004; Čulum, 2010; Rončević, 2011).

Od ispitanika biranih u znanstveno-nastavno zvanja, anketni upitnik ispunilo je 124 redovita profesora u trajnom zvanju ili 11%, 112 redovitih profesora ili 9,9%, 176 izvanrednih profesora ili 15,6% te 270 docenata ili 23,9%. Suradnička zvanja zastupljena su na sljedeći način: 124 viša asistenta ili 11%, 60 znanstvenih novaka-viših asistenata ili 5,3%, 27 poslijedoktoranada ili 2,4%, 126 asistenata ili 11,2% te 111 znanstvenih novaka-asistenata ili 9,8%. Raspodjela ispitanika prema zvanjima prikazana je u tablici 3.

Tablica 3: Raspodjela ispitanika s obzirom na zvanje

| Zvanje | Vrsta zvanja | F | % |
|---------------------|------------------------------------|-------------|------------|
| Znanstveno-nastavno | Redoviti profesor u trajnom zvanju | 124 | 11,0 |
| | Redoviti profesor | 112 | 9,9 |
| | Izvanredni profesor | 176 | 15,6 |
| | Docent | 270 | 23,9 |
| Suradničko | Viši asistent | 124 | 11,0 |
| | Znanstveni novak-viši asistent | 60 | 5,3 |
| | Poslijedoktorand | 27 | 2,4 |
| | Asistent | 126 | 11,2 |
| | Znanstveni novak-asistent | 111 | 9,8 |
| Ukupno | | 1130 | 100 |

Varijabla znanstvenog ili umjetničkog područja posljednjeg izbora u zvanje ispitanika kategorizirana je u šest kategorija.⁶³ U ukupnom uzorku te su kategorije zastupljene kako slijedi: 131 ispitanik ili 11,6% iz prirodnih znanosti, 297 ispitanika ili 26,3% iz tehničkih i biotehničkih znanosti, 150 ispitanika ili 13,3% iz područja biomedicine i zdravstva, 481 ispitanik ili 42,6% iz društvenih i humanističkih znanosti, 42 ispitanika ili 3,7% iz umjetničkog i područja interdisciplinarnih umjetnosti te 25 ispitanika ili 2,2% interdisciplinarnih područja znanosti.

⁶³ Kategorije su: prirodne znanosti, tehničke i biotehničke znanosti, biomedicina i zdravstvo, društvene i humanističke znanosti, umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti te interdisciplinarna područja znanosti.

Tablica 4: Raspodjela ispitanika s obzirom na znanstveno ili umjetničko područje posljednjeg izbora u zvanje

| Kategorija područja | F | % |
|--|-------------|------------|
| Prirodne znanosti | 131 | 11,6 |
| Tehničke i biotehničke znanosti | 297 | 26,3 |
| Biomedicina i zdravstvo | 150 | 13,3 |
| Društvene i humanističke znanosti | 481 | 42,6 |
| Umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti | 42 | 3,7 |
| Interdisciplinarna područja znanosti | 25 | 2,2 |
| Bez odgovora | 4 | 0,4 |
| Ukupno | 1130 | 100 |

S obzirom na varijablu dobi, ispitanici su podijeljeni u pet kategorija. U skladu s takvom kategorizacijom, u uzorku su dobne skupine zastupljene kako slijedi: 95 ili 8,4% ispitanika u dobi od 24 do 29 godina, 456 ili 40,4% od 30 do 39, 282 ili 25% od 40 do 49, 186 ili 16,5% od 50 do 59, a ispitanika s 60 i više godina 103 ili 9,1%.

Tablica 5: Raspodjela ispitanika s obzirom na dob

| Dob ispitanika | F | % |
|----------------|-------------|------------|
| 24 – 29 | 95 | 8,4 |
| 30 – 39 | 456 | 40,4 |
| 40 – 49 | 282 | 25 |
| 50 – 59 | 186 | 16,5 |
| 60 > | 103 | 9,1 |
| Bez odgovora | 8 | 0,6 |
| Ukupno | 1130 | 100 |

S obzirom na varijablu spola, u uzorku je muški spol zastupljen s ukupno 456 ili 40,4% ispitanika, a ženski s ukupno 674 ili 59,6% ispitanica.

Tablica 6: Raspodjela ispitanika s obzirom na spol

| Spol ispitanika | F | % |
|-----------------|-------------|------------|
| Muški | 456 | 40,4 |
| Ženski | 674 | 59,6 |
| Ukupno | 1130 | 100 |

7.5 Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je korištenjem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS Statistics 20.0). U obradi podataka koristile su se metode univarijatne, bivarijatne i multivarijatne statistike. Od metoda univarijatne statistike korištene su frekvencije, postoci, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti. Korištene metode bivarijatne statistike su t-test i jednostavna analiza varijance, za potrebe utvrđivanja razlika s obzirom na nezavisne varijable (znanstveno područje, ustrojbeni oblik upravljanja sveučilištem, akademsko zvanje te spol i dob ispitanika).

Testovi statističke značajnosti prosječnih rezultata skupina provedeni su analizom varijance uz odgovarajuće post-hoc testove (Hochberg GT2 test za homogene i Ames-Howell za nehomogene varijance), na razini rizika od 5%. Treba napomenuti da su kod t-testa i jednosmjerne analize varijance računati i pokazatelji veličine efekta ili učinka (parcijalni eta kvadrat) tamo gdje su utvrđene statistički značajne razlike među grupama (Kolesarić, 2006, Field, 2009).⁶⁴

Od testova multivarijante statistike korištena je faktorska analiza na odabranim instrumentima.

⁶⁴ Veličina efekta objektivna je i standardizirana mjera veličine promatranog utjecaja, a njezin raspon od 0 do 1 predstavlja proporciju varijance rezultata u mjerenoj (zavisnoj) varijabli, koja u funkciji dihotomne varijable po kojoj se razlikuju grupe (koja se može objasniti efektom, odnosno učinkom nezavisne varijable) (Field, 2009). Drugim riječima, kako ističe Kolesarić (2006) veličina učinka može se opisati kao stupanj u kojem je ispitivani fenomen prisutan, postoji u populaciji ili stupanj u kojemu je nul-hipoteza netočna. U interpretaciji rezultata istraživanja korištena je veličina efekta eta kvadrat, a interpretacija je do 0,01. Međutim, valja istaknuti kako je za interpretaciju osim numeričke vrijednosti značajan i kontekst teme/sadržaja istraživanja.

8

- Stavovi sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj o kompetencijama akademske profesije

8. STAVOVI SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA U HRVATSKOJ O KOMPETENCIJAMA AKADEMSKE PROFESIJE

Literatura o kompetencijama akademske profesije izrazito je raznolika. Najveći broj istraživanja i *policy* dokumenata donosi rasprave, rezultate istraživanja i preporuke o nastavničkim kompetencijama visokoškolskih nastavnika dok su znanstveno-istraživačke kompetencije zastupljene u manjoj mjeri. U odnosu na nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije daleko je manje rasprava o kompetencijama doprinosa društvu i zajednici, što je predstavljalo izazov za definiranje čestica/kompetencija ove skupine. Radovi koji su se bavili širom temom vođenja (u visokom obrazovanju) i pitanjem kompetencija potrebnih za kvalitetno vođenje/upravljanje služili su za definiranje čestica kompetencija vođenja u visokom obrazovanju.

Tablica 7. prikazuje popis kompetencija u pripadajućim skupinama kompetencija, koje su u upitniku bile slučajno poredane da bi se izbjegla mogućnost sadržajnog prepoznavanja pojedinih kompetencijskih skupina.⁶⁵

Tablica 7. Skupine kompetencija

| NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE | |
|--------------------------|--|
| 1. | Izrada nastavnih planova i programa |
| 2. | Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja |
| 3. | Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja |
| 4. | Planiranje i izvođenje nastavnog sata |
| 5. | Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja |
| 6. | Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu |
| 7. | Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje |

⁶⁵ Na taj se način nastojalo izbjeći da ispitanici unaprijed definiraju svoj stav o određenoj kompetenciji/skupini kompetencija te da predodređeni stav utječe na njihovu procjenu.

- | | |
|-----|---|
| 8. | Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja |
| 9. | Primjena rezultata istraživanja u nastavi |
| 10. | Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces |
| 11. | Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama |
| 12. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi |
| 13. | Uvođenje promjena u nastavni plan i program |

ZNANSTVENO-ISTRAŽIVAČKE KOMPETENCIJE

- | | |
|-----|--|
| 14. | Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka |
| 15. | Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature |
| 16. | Rad u interdisciplinarnom okruženju |
| 17. | Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature |
| 18. | Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja |
| 19. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu |
| 20. | Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području |
| 21. | Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima) |
| 22. | Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa |
| 23. | Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža |

KOMPETENCIJE DOPRINOSA DRUŠTVU I ZAJEDNICI

- | | |
|-----|--|
| 24. | Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana |
| 25. | Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice |
| 26. | Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici |
| 27. | Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice |
| 28. | Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive |
| 29. | Suradnja s civilnim sektorom |

KOMPETENCIJE VOĐENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU

- | | |
|-----|---|
| 30. | Poznavanje načela strateškog planiranja |
| 31. | Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba |
| 32. | Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre |
| 33. | Definiranje etičkih vrijednosti institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre |
| 34. | Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre |

OPĆE AKADEMSKE KOMPETENCIJE⁶⁵

| | |
|-----|--|
| 35. | Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku |
| 36. | Vodenja timova i pojedinaca |
| 37. | Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku |
| 38. | Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) |
| 39. | Prezentacijske vještine |
| 40. | Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima |
| 41. | Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) |
| 42. | Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja |
| 43. | Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama |
| 44. | Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva |
| 45. | Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju |

Ispitanici su kompetencije procjenjivali s dva stajališta – procjena važnosti pojedine kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere te procjena vlastite ovladanosti pojedinom kompetencijom do trenutačnog stupnja akademske karijere.

8.1 Procjena važnosti kompetencija akademske profesije

Prva baterija pitanja u upitniku odnosila se na procjenu važnosti pojedine kompetencije za uspješno obavljanje zadaća i uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere. U tablici 8. iznosi se prikaz kompetencija akademske profesije na temelju procjene važnosti (bez obzira na pripadnost pojedine čestice/kompetencije skupini kompetencija). U tablici 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).

⁶⁵ Skupinu općih akademskih kompetencija čine kompetencije koje su se pojavljivale u teorijskim opisima svih prethodnih skupina kompetencija. Kako bi se izbjeglo ponavljanje istih čestica formirana je nova skupina kompetencija koja svojim sadržajem odgovara nazivu opće akademske kompetencije.

S obzirom na aritmetičke sredine svake pojedine čestice, evidentno je da ispitanici relativno visoko procjenjuju važnost pojedinih kompetencija. Aritmetičke sredine kreću se u rasponu od najmanje (M=2,89) do najveće (M=4,71), pri čemu je 28 kompetencija procijenjeno važnima u većoj mjeri (u rasponu od M=3,54 do M=4,42). Takav podatak ne čudi s obzirom na to da su ispitanicima ponudene kompetencije koje bi, u skladu s literaturom koja se bavi ovim područjem, trebale biti važne i značajne za akademsku profesiju.

Tablica 8. Procjena važnosti kompetencija akademske profesije

| | KOMPETENCIJA | 1+2 | 3 | 4+5 | M | SD |
|-----|---|------|------|------|------|------|
| 1. | Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) | 0,1 | 3,5 | 96,3 | 4,71 | 0,53 |
| 2. | Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku | 0,3 | 3,2 | 96,5 | 4,68 | 0,56 |
| 3. | Planiranje i izvođenje nastavnog sata | 2,2 | 6,5 | 91,2 | 4,42 | 0,75 |
| 4. | Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja | 2,0 | 7,8 | 90,2 | 4,41 | 0,73 |
| 5. | Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature | 1,5 | 10,4 | 88,2 | 4,35 | 0,73 |
| 6. | Prezentacijske vještine | 1,4 | 9,7 | 88,9 | 4,33 | 0,72 |
| 7. | Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku | 2,0 | 11,5 | 86,6 | 4,30 | 0,76 |
| 8. | Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju | 3,6 | 11,8 | 84,6 | 4,28 | 0,84 |
| 9. | Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja | 2,0 | 12,6 | 85,5 | 4,25 | 0,76 |
| 10. | Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana | 4,0 | 15,6 | 80,4 | 4,12 | 0,83 |
| 11. | Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima | 3,3 | 17,3 | 79,5 | 4,11 | 0,81 |
| 12. | Rad u interdisciplinarnom okruženju | 5,4 | 16,3 | 78,4 | 4,08 | 0,91 |
| 13. | Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje | 2,8 | 18,5 | 78,8 | 4,07 | 0,79 |
| 14. | Primjena rezultata istraživanja u nastavi | 7,2 | 17,4 | 75,4 | 4,00 | 0,94 |
| 15. | Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature | 4,7 | 21,9 | 73,3 | 3,99 | 0,89 |
| 16. | Uvođenje promjena u nastavni plan i program | 9,1 | 17,7 | 73,2 | 3,95 | 1,04 |
| 17. | Vodenja timova i pojedinaca | 5,9 | 21,2 | 73,0 | 3,94 | 0,88 |
| 18. | Definiranje etičkih vrijednosti institucije/odjela/odsjeka/katedre | 10,2 | 19,7 | 70,0 | 3,89 | 1,02 |
| 19. | Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja | 6,3 | 23,3 | 70,4 | 3,89 | 0,90 |

| | | | | | | |
|-----|--|------|------|------|------|------|
| 20. | Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja | 6,6 | 23,8 | 69,6 | 3,87 | 0,91 |
| 21. | Izrada nastavnih planova i programa | 10,3 | 17,6 | 72,0 | 3,86 | 0,99 |
| 22. | Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja | 7,6 | 22,6 | 69,9 | 3,86 | 0,92 |
| 23. | Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu | 9,4 | 26,7 | 63,9 | 3,77 | 0,97 |
| 24. | Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 11,4 | 23,9 | 64,8 | 3,76 | 1,03 |
| 25. | Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području | 18,9 | 15,0 | 66,1 | 3,75 | 1,29 |
| 26. | Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka | 10,3 | 26,7 | 63,0 | 3,74 | 0,99 |
| 27. | Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba | 10,0 | 27,0 | 63,0 | 3,71 | 0,94 |
| 28. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu | 16,6 | 20,6 | 62,7 | 3,67 | 1,15 |
| 29. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi | 19,7 | 20,8 | 59,4 | 3,56 | 1,21 |
| 30. | Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice | 16,4 | 28,8 | 54,8 | 3,54 | 1,06 |
| 31. | Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama | 15,4 | 35,6 | 49,1 | 3,43 | 1,00 |
| 32. | Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces | 26,0 | 25,5 | 48,6 | 3,31 | 1,23 |
| 33. | Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja | 21,6 | 33,5 | 45,0 | 3,29 | 1,05 |
| 34. | Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice | 25,1 | 31,1 | 43,9 | 3,26 | 1,17 |
| 35. | Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/ projektima) | 25,2 | 32,0 | 42,7 | 3,24 | 1,16 |
| 36. | Poznavanje načela strateškog planiranja | 24,2 | 32,7 | 43,1 | 3,23 | 1,06 |
| 37. | Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa | 24,5 | 34,0 | 41,6 | 3,23 | 1,10 |
| 38. | Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici | 27,8 | 30,8 | 41,4 | 3,20 | 1,17 |
| 39. | Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža | 29,9 | 29,2 | 40,9 | 3,16 | 1,21 |
| 40. | Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | 32,2 | 26,2 | 41,6 | 3,11 | 1,26 |
| 41. | Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva | 28,3 | 35,1 | 36,6 | 3,09 | 1,11 |
| 42. | Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive | 29,6 | 34,8 | 35,6 | 3,07 | 1,12 |
| 43. | Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 34,5 | 26,2 | 39,3 | 3,04 | 1,28 |
| 44. | Suradnja s civilnim sektorom | 34,2 | 32,0 | 33,7 | 2,94 | 1,16 |
| 45. | Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama | 37,5 | 31,0 | 31,6 | 2,89 | 1,19 |

Tablica 8. prikazuje da su ispitanici sljedeće kompetencije procijenili kao najvažnije:

- Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) (M=4,71, SD=0,53),
- Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku (M=4,68, SD=0,56),
- Planiranje i izvođenje nastavnog sata (M=4,42, SD=0,75),
- Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja (M=4,41, SD=0,73),
- Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature (M=4,35, SD=0,73).

Ako procjene ispitanika usporedimo sa skupinama kompetencija prikazanim u tablici 7., može se uočiti da se među prvih pet najvažnijih kompetencija nalaze one iz skupine općih akademskih kompetencija (*Opća informatička pismenost te Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku*), nastavničkih (*Planiranje i izvođenje nastavnog sata*) te znanstveno-istraživačkih (*Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja te Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature*) kompetencija.

Prve dvije kompetencije na rang listi važnosti kompetencija ujedno su i kompetencije koje Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (2004) ističe u svojem popisu kompetencija cjeloživotnog učenja. Opću informatičku pismenost Okvir opisuje u kontekstu digitalne kompetencije gdje se ističe da ona uključuje sigurnu i kritičku upotrebu elektroničkih medija u poslu, u slobodno vrijeme i u komunikaciji. Također, ističe se da je ova kompetencija povezana s logičkim i kritičkim mišljenjem, visokom razinom vještina upravljanja informacijama i dobro razvijenim komunikacijskim vještinama. Komunikacija na materinskom jeziku kao „...sposobnost izražavanja i interpretacije razmišljanja, osjećaja i činjenica u usmenom i u pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje), te sposobnost odgovarajuće jezične interakcije u punom rasponu društvenih i kulturalnih konteksta – u obrazovanju i usavršavanju, na poslu, kod kuće i u slobodno vrijeme“ (Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, 2007, 8) također je jedna od osam ključnih kompetencija Okvira, a može se smatrati nezaobilaznom kompetencijom u svakodnevnom društvenom i akademskom okruženju.

Na temelju prikazanih rezultata, vidljivo je da akademski djelatnici u Hrvatskoj, osim općih (akademskih) kompetencija, najvažnijima za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere smatraju tradicionalno akademske kompetencije – nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije. Pregledom spomenutih kompetencija može se uočiti da je riječ o kompetencijama koje čine temelj nastavnog (*Planiranje i izvođenje nastavnog sata*), odnosno znanstveno-istraživačkog (*Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja te Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature*) rada. Upravo kompetenciju planiranja i izvođenja nastavnog sata autori koji se bavi 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) ističu kao osnovnu odliku poznavanja nastavnog procesa ili kvalitetnog/kompetentnog visokoškolskog nastavnika. Ovakvi nalazi mogu se usporediti i sa sličnim rezultatima istraživanja o nastavničkim kompetencijama sveučilišnih nastavnika u kontekstu rasprave o kvaliteti poučavanja u visokom obrazovanju, provedenom na Sveučilištu u Ljubljani (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015). Autorice ističu da sveučilišni nastavnici kao najvažnije kompetencije potrebne za rad u (visokoškolskoj) nastavi procjenjuju „sposobnost vrednovanja studentskog rada, izvođenje nastavnog sata, poznavanje predmetnog sadržaja te savjetovanje“ (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015, 82-83). Drugim riječima, kompetencije koje su neposredno povezane s obrazovnim procesom, odnosno radom u nastavi. Za razliku od navedenih, rezultati istraživanja upućuju na to da se manje važnima smatraju one nastavničke kompetencije povezane s teorijskim ili istraživačkim aspektom nastavničke uloge, kao što je: „sposobnost analize obrazovnih koncepata, teorija i politika ili sposobnost vođenja projekata usmjerenih na poboljšanje obrazovnog procesa institucije“ (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015, 82).

Slično tome, poznavanje načela znanstvenog pisanja kao i poznavanje strategija pretraživanja literature može se smatrati osnovnim preduvjetom za uspješno obavljanje znanstveno-istraživačkih aktivnosti, posebno na početku istraživačke karijere (Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matić, 2014).

Za razliku od navedenih, ispitanici najmanje važnima procjenjuju sljedeće kompetencije:

- Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva (M=3,09, SD=1,11),
- Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive (M=3,07, SD=1,12),
- Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre (M=3,04, SD=1,28),
- Suradnja s civilnim sektorom (M=2,94, SD=1,16),
- Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama (M=2,89, SD=1,19).

Iz prikazanih rezultata uočava se da se unutar najmanje važnih kompetencija pojavljuju po jedna kompetencija iz skupine općih akademskih kompetencija (Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva), kompetencija vođenja u visokom obrazovanju (Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre) te nastavničkih kompetencija (Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama), dok su dvije kompetencije one koje temeljem teorijske analize pripadaju skupini kompetencija doprinosa društvu i zajednici (Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive te Suradnja s civilnim sektorom).

Rezultati koji upućuju na nisku razinu procjene važnosti kompetencija doprinosa društvu i zajednici, u kontekstu znanstvenih spoznaja, zapravo i ne iznenađuju s obzirom na to da se predmet rasprave o ovoj temi u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru

počinje uvoditi tek posljednjih nekoliko godina (Ledić, 2007; Čulum 2010; Čulum i Ledić, 2010; 2011). Rezultati provedenih istraživanja upućuju na neprepoznatljivost i nisku razinu senzibiliziranosti akademskih djelatnika u Hrvatskoj za koncept treće misije, izraziti manjak obrazovnih sadržaja neophodnih za razumijevanje koncepta civilnog zalaganja, kao i nedovoljnu uključenost koncepta treće misije u temeljne akademske djelatnosti – nastavu i istraživanje (Čulum, 2010; 2013; Čulum i Ledić, 2011). Ovdje valja istaknuti da je u razdoblju od rezultata provedenih istraživanja do danas koncept treće misije sveučilišta doživio značajno priznanje kroz najnoviji dokument razvoja znanosti i visokog obrazovanja na nacionalnoj razini – Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije RH (2013). U Strategiji se tako kao jedna od mjera ističe - „Treća misija postaje sve artikuliranija zadaća visokih učilišta. Ona obuhvaća brojne poslove i angažmane usmjerene razvoju i poboljšanju gospodarskog, kulturnog i civilnog života, a podrazumijeva i integrativni koncept suradnje prema kojem je sveučilište dužno pridonositi svim sektorima društva te civilnu misiju sveučilišta, okrenutu obrazovanju društveno odgovornih i aktivnih građana“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije RH, 2013, 108-109). Međutim, iako prepoznat na razini *policy* dokumenata, rezultati ovoga istraživanja djelomično potvrđuju prethodne istraživačke spoznaje te se može zaključiti da implementacija ovoga koncepta u akademskoj zajednici još nije zaživjela na odgovarajući način. Naime, na temelju procjene važnosti, kompetencije doprinosa društvu i zajednici pozicionirale su se u niže rangove, i to između 30 i 45 mjesta, osim kompetencije koja se odnosi na obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana. Takvi rezultati pokazuju da akademski djelatnici (i dalje) nedovoljno prepoznaju važnost ovoga koncepta te upućuju na potrebu snažnije i sustavne implementacije aktivnosti treće misije u akademskoj zajednici u Hrvatskoj, kao i na potrebu dodatnog promišljanja mogućih modela i načina stjecanja kompetencija doprinosa društvu i zajednici kod akademskih djelatnika.

Iznenađuje, ako ne i zabrinjava, rang kompetencije *Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama* (M=2,89, SD=1,19). Prema procjeni važnosti, akademski djelatnici u Hrvatskoj ovu kompetenciju procjenjuju kao najmanje važnu od svih ponuđenih kompetencija akademske profesije.

Pitanje studenata s posebnim potrebama dio je problema jednakih mogućnosti u kontekstu rasprava o pristupu visokom obrazovanju koji se analizira i istražuje u okvirima šire teme socijalne dimenzije u obrazovanju, pri čemu se podrazumijeva da visoka učilišta moraju imati važnu ulogu u smanjivanju društvenih nejednakosti na način da potiču veće uključivanje studenata iz ranjivih društvenih skupina te da im otklanjaju prepreke za upis i dovršavanje studija (Farnell i Kovač, 2011). S namjerom praćenja socijalne dimenzije u obrazovanju, u okviru Tempus projekta *Towards Equitable and Transparent Access to Higher Education in Croatia (ACCESS)*, 2010. godine na hrvatskim je visokim učilištima provedeno istraživanje Eurostudent IV.⁶⁷ Rezultati istraživanja ističu da od studenata koji su naveli da se tijekom studija susreću s fizičkim ili mentalnim teškoćama, njih čak 68% ističe da se o njihovom problemu uopće ne vodi ili tek djelomično vodi računa.

⁶⁷ Rezultati istraživanja dostupni u radu Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T., Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja

Na temelju navedenoga može se pretpostaviti da akademski djelatnici nisu dovoljno senzibilizirani za pitanja studenata/osoba s posebnim potrebama te je u tom kontekstu moguće postaviti pitanje osviještenosti socijalne dimenzije među akademskim djelatnicima u Hrvatskoj. Moguće je stoga postaviti pitanja jesu li sveučilišni nastavnici spremni prilagodavati nastavni proces studentima s posebnim potrebama, posjeduju li razinu potrebne osviještenosti i senzibiliziranosti prema posebnim društvenim skupinama te jesu li u tom kontekstu u mogućnosti pripremati društveno osjetljive i građanski odgovorne studente.

Međutim, treba napomenuti i to da su standardne devijacije niže kod kompetencija koje se procjenjuju kao najvažnije, a više kod kompetencija koje se procjenjuju najmanje važnima. Takav podatak upućuje na to da postoji više suglasja oko toga koje su kompetencija najvažnije, a više nesuglasja oko toga koje su najmanje važne.

8.2. Procjena ovladanosti kompetencijama akademske profesije

U drugom su koraku ispitanici procjenjivali razinu vlastite ovladanosti pojedinom kompetencijom do trenutnog stupnja akademske karijere.

Uspoređujući aritmetičke sredine dobivenih odgovora, već je na prvi pogled očigledno da su procjene ovladanosti kompetencijama akademske profesije nešto više od prosječnih procjena važnosti pojedine kompetencije. Procjene se kreću od najmanje (M=3,19) do najveće (M=4,74). Za čak 34 kompetencije (od njih 45) ispitanici procjenjuju da su njima ovladali u većoj mjeri (prosjeci odgovora od M=3,50 do M=4,49), za 8 kompetencija ističu da su njima izrazito ovladali (prosjeci odgovora od M=4,52 do M=4,74), a tek za 3 kompetencije prosjek odgovora upućuje na osrednju ovladanost (prosjeci odgovora od M=3,19 do M=3,34).

Na temelju podataka o aritmetičkim sredinama za svaku pojedinu česticu uočava se da je za čak 40 od 41 kompetencije aritmetička sredina viša kod procjene ovladanosti nego kod procjene važnosti kompetencija. Na takav rezultat mogu utjecati različiti faktori, primjerice, nedovoljna razina samokritičnosti akademskih djelatnika u procjeni vlastite ovladanosti kompetencijama akademske profesije, kao i njihovo planiranje karijere. Na ovakav zaključak upućuju i rezultati nekih ranijih istraživanja (Čulum i Turk, 2013), pri čemu se naglašava manjak samokritičnosti akademskih djelatnika spram percepcije svoje uloge u kontekstu zalaganja u široj zajednici, koja bi trebala biti sastavnim elementom njihove svakodnevnice djelatnosti. Tablica 9. prikazuje procjene ispitanika s obzirom na razinu vlastite ovladanosti pojedinom kompetencijom do trenutnog stupnja akademske karijere.

Tablica 9. Procjena ovladanosti kompetencijama akademske profesije

| KOMPETENCIJA | | 1+2 | 3 | 4+5 | M | SD |
|--------------|---|-----|------|------|------|-------|
| 1. | Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) | 0,5 | 3,6 | 95,9 | 4,74 | 0,552 |
| 2. | Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku | 0,8 | 3,2 | 96 | 4,73 | 0,569 |
| 3. | Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku | 0,5 | 3,4 | 96,2 | 4,69 | 0,563 |
| 4. | Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja | 1 | 4,6 | 94,4 | 4,63 | 0,632 |
| 5. | Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima | 0,7 | 4,7 | 94,6 | 4,62 | 0,614 |
| 6. | Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature | 0,7 | 6,4 | 92,9 | 4,54 | 0,655 |
| 7. | Prezentacijske vještine | 0,5 | 5,8 | 93,7 | 4,53 | 0,631 |
| 8. | Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje | 1,5 | 5,8 | 92,7 | 4,52 | 0,695 |
| 9. | Planiranje i izvođenje nastavnog sata | 1,6 | 7 | 91,5 | 4,49 | 0,712 |
| 10. | Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja | 1,3 | 8,1 | 90,5 | 4,46 | 0,72 |
| 11. | Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju | 2,2 | 7,8 | 90 | 4,46 | 0,758 |
| 12. | Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana | 3,3 | 9,3 | 87,3 | 4,41 | 0,814 |
| 13. | Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature | 1,8 | 8,5 | 89,7 | 4,39 | 0,725 |
| 14. | Primjena rezultata istraživanja u nastavi | 2,7 | 12,1 | 85,2 | 4,28 | 0,813 |
| 15. | Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka | 3,5 | 12,4 | 84,1 | 4,24 | 0,825 |
| 16. | Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja | 3,0 | 15,1 | 81,9 | 4,19 | 0,833 |
| 17. | Primjena različitih metoda poučavanja uskladenih s ishodima učenja | 2,5 | 15 | 82,5 | 4,19 | 0,805 |
| 18. | Rad u interdisciplinarnom okruženju | 2,4 | 15,5 | 82,1 | 4,19 | 0,808 |
| 19. | Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu | 3,4 | 13,4 | 83,2 | 4,18 | 0,817 |
| 20. | Stvaranje i održavanje (medunarodnih) istraživačkih mreža | 5,9 | 13,6 | 80,5 | 4,17 | 0,935 |
| 21. | Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha uskladenih s ishodima učenja | 3,7 | 15,9 | 80,4 | 4,14 | 0,844 |
| 22. | Definiranje etičkih vrijednosti institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 7,0 | 17,7 | 75,3 | 4,07 | 0,979 |

| | | | | | | |
|-----|--|------|------|------|------|-------|
| 23. | Uvođenje promjena u nastavni plan i program | 5,5 | 15,8 | 78,6 | 4,07 | 0,897 |
| 24. | Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 4,9 | 18,9 | 76,2 | 4,05 | 0,897 |
| 25. | Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području | 5,7 | 20,7 | 73,6 | 4,02 | 0,93 |
| 26. | Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa | 7,6 | 17,7 | 74,7 | 4,02 | 0,986 |
| 27. | Izrada nastavnih planova i programa | 8,7 | 17,7 | 73,7 | 3,98 | 1,002 |
| 28. | Vodenja timova i pojedinaca | 5,9 | 22,4 | 71,7 | 3,95 | 0,9 |
| 29. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu | 9,4 | 17,7 | 72,9 | 3,95 | 1,009 |
| 30. | Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi | 9,2 | 17,8 | 73 | 3,94 | 1,009 |
| 31. | Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces | 7,8 | 21,9 | 70,4 | 3,9 | 0,996 |
| 32. | Poznavanje programskog/projektog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima) | 9,2 | 21,2 | 69,7 | 3,88 | 0,998 |
| 33. | Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama | 8,8 | 21,8 | 69,4 | 3,87 | 0,977 |
| 34. | Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice | 8,3 | 24,9 | 66,9 | 3,86 | 0,969 |
| 35. | Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba | 6,1 | 25,5 | 68,4 | 3,85 | 0,872 |
| 36. | Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama | 9,5 | 23,4 | 67,1 | 3,79 | 0,933 |
| 37. | Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | 13,3 | 27 | 59,7 | 3,66 | 1,053 |
| 38. | Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive | 11,1 | 30,2 | 58,8 | 3,63 | 0,984 |
| 39. | Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja | 12,8 | 29,8 | 57,3 | 3,59 | 0,975 |
| 40. | Poznavanje načela strateškog planiranja | 14,3 | 28,6 | 57 | 3,56 | 1,013 |
| 41. | Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva | 14,1 | 32,9 | 53,1 | 3,51 | 0,983 |
| 42. | Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice | 16,3 | 30,6 | 53,1 | 3,5 | 1,07 |
| 43. | Suradnja s civilnim sektorom | 18,4 | 36,2 | 45,4 | 3,34 | 1,017 |
| 44. | Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 22,9 | 33,7 | 43,4 | 3,28 | 1,096 |
| 45. | Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici | 23,9 | 37,1 | 39 | 3,19 | 1,073 |

Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici procjenjuju najbolju razinu ovladanosti sljedećim kompetencijama:

- Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) (M=4,74, SD=0,552),
- Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku (M=4,73, SD=0,569),
- Usmena i pisana komunikacijama na najmanje jednom svjetskom jeziku (M=4,69, SD=0,563),
- Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja (M=4,63, SD=0,632),
- Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima (M=4,62, SD=0,614).

Iz podataka je vidljivo da čak četiri od prvih pet kompetencija po stupnju ovladanosti spadaju u skupinu općih akademskih kompetencija. Uspoređujući rezultate s prethodno prikazanim rangovima važnosti (tablica 8.) može se uočiti sličan poredak unutar rangova procjene prvih pet kompetencija u skupinama važnosti i ovladanosti. Tako su unutar obje skupine rangova zastupljene opće akademske kompetencije *Usmene i pisane komunikacije na materinskom jeziku* i *Opće informatičke pismenosti (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta)* te znanstveno-istraživačka kompetencija *Poznavanja temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja*. Iako su i kod prvih pet rangiranih kompetencija procjene ovladanosti više od procjena važnosti može se pretpostaviti da je u procjenama visoko rangiranih kompetencija došlo do svojevrsne logičke ekvivalencije⁶⁸ u procjenama važnosti odnosno ovladanosti, na što upućuju i visoke podudarnosti u rezultatima aritmetičkih sredina i standardnih devijacija ovih kompetencija. Drugim riječima, ispitanici smatraju da su navedene kompetencije izrazito važne te su shodno tome i njima izrazito ovladali.⁶⁹

Za razliku od navedenih, ispitanici procjenjuju da su najmanje ovladali sljedećim kompetencijama:

- Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva (M=3,51, SD=0,983),
- Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice (M=3,50, SD=1,07),
- Suradnja s civilnim sektorom (M=3,34, SD=1,017),
- Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre (M=3,28, SD=1,096),
- Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici (M=3,19, SD=1,073).

⁶⁸ U primjer iskaza logičke ekvivalencije spada tvrdnja $p \rightarrow q$ (Ako p onda q) koja se u kontekstu kompetencijske važnosti i ovladanosti može logičkim rječnikom iskazati na način - *Ako pojedinu kompetenciju smatram izrazito važnom, onda sam njome i izrazito ovladao*.

⁶⁹ Valja istaknuti da u ovakvim i sličnim istraživanjima rezultate, kao i generaliziranje zaključaka, valja tumačiti s oprezom, s obzirom na to da se radi o samoprocjeni gdje ljudski faktor, kao i trenutačno osobno ili društveno okruženje, imaju značajnu ulogu na procjenu određenih tvrdnji (Milas, 2005, Kolesaric, 2009).

Slično kao i kod procjene važnosti, i kod procjene ovladanosti ispitanici najniže ocjenjuju ovladanost kompetencijama doprinosa društvu i zajednici (*Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice, Suradnja s civilnim sektorom te Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici*), zatim kompetencijama vodenja (*Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre*) te općim akademskim kompetencijama (*Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva*). Rezultat koji upućuje na nisku razinu ovladanosti kompetencijama doprinosa društvu i zajednici ne iznenađuje, s obzirom na to da je i u prethodno prikazanim rezultatima o važnosti kompetencija akademske profesije bilo očito da se kompetencije doprinosa društvu i zajednici smještaju u niže rangove procjena. Stoga se, temeljem prikazanih rezultata istraživanja, može zaključiti da akademski djelatnici kompetencije doprinosa društvu i zajednici niti smatraju važnima niti procjenjuju da su u dovoljnoj mjeri njima ovladali. Moguće je zaključiti da se koncept treće misije sveučilišta, odnosno skupina kompetencija doprinosa društvu i zajednici, u svojem sadržajnom i konceptualnom, kao i u praktično primjenjivom vidu implementacije, pokazuje kao izazov u Hrvatskoj akademskoj zajednici. Stoga se pred istraživačima ovoga koncepta, kao i pred kreatorima obrazovnih politika, nalaze brojni izazovi u pogledu implementiranja tog koncepta u (temeljne) akademske djelatnosti.

8.3. Procjena važnosti kompetencija: faktorska analiza

Iako su kompetencije i kompetencijske skupine razvijene u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, u obradi i analizi rezultata istraživanja pristupilo se faktorskoj analizi kompetencija, s ciljem ispitivanja podudarnosti prethodno definiranih skupina kompetencija i rezultata faktorske analize, tj. utvrđivanja postojanja latentnih dimenzija u strukturi stavova na instrumentu percepcije važnosti kompetencija.

Nakon učinjene faktorske analize izostavljene su sljedeće varijable – *Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku, Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka, Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta), Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature, Definiranje etičkih vrijednosti institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre, Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja, Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama, Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces te Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva.*

Naime, „čišćenjem“ instrumenta bilo je vidljivo da se radi o varijablama koje su ili faktor za sebe ili su podjednako saturirane na svim faktorima. Ako se navedene varijable analiziraju na razini sadržaja, vidljivo je da većina njih (čak 6 od ukupno 10 izostavljenih)

pripadaju ranije definiranoj skupini općih akademskih kompetencija (*Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku, Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta), Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja, Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama, Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva*). Stoga ne iznenađuje da su se navedene varijable podjednako saturirale na svim faktorima, s obzirom na to da je već ranije istaknuto da je riječ o skupini općih akademskih kompetencija u koju su se, na temelju analize literature, grupirale one kompetencije koje su se pojedinačno pojavljivale u opisima svih prethodnih skupina kompetencija.

Tablica 10. Varimaks transformacija percepcije važnosti kompetencija

| KOMPETENCIJA | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 |
|---|------|------|------|------|------|
| Primjena različitih metoda podučavanja uskladenih s ishodima učenja | ,720 | | | | |
| Planiranje i izvođenje nastavnog sata | ,719 | | | | |
| Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja | ,692 | | | | |
| Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja | ,680 | | | | |
| Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha uskladenih s ishodima učenja | ,625 | | | | |
| Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje | ,622 | | ,324 | | |
| Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu | ,608 | | ,411 | | |
| Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana | ,575 | | | | |
| Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba | ,513 | ,383 | | | |
| Prezentacijske vještine | ,486 | | | | |
| Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju | ,486 | | | ,301 | ,321 |
| Primjena rezultata istraživanja u nastavi | ,435 | | | ,319 | ,380 |
| Poznavanje programskog/ projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/ projektima) | | ,725 | | | ,363 |
| Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa | | ,696 | | | ,457 |
| Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice | | ,666 | ,348 | | |
| Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | | ,646 | | ,360 | |

| | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|
| Vodenja timova i pojedinaca | ,325 | ,631 | | | |
| Poznavanje načela strateškog planiranja | ,417 | ,561 | | | |
| Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža | | ,554 | | | ,520 |
| Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice | ,329 | | ,744 | | |
| Suradnja s civilnim sektorom | | ,313 | ,722 | | |
| Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici | | | ,720 | | |
| Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive | | | ,607 | | |
| Prilagodba procesa podučavanja za studente s posebnim potrebama | ,377 | | ,498 | | |
| Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | | ,477 | ,487 | | |
| Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi | | | | ,748 | |
| Uvođenje promjena u nastavni plan i program | ,409 | | | ,691 | |
| Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu | | ,314 | ,641 | | ,383 |
| Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području | | | | ,635 | ,423 |
| Izrada nastavnih planova i programa | ,497 | | | ,578 | |
| Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | | ,330 | ,306 | ,423 | |
| Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja | | | | ,308 | ,665 |
| Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature | ,368 | | | | ,646 |
| Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima | ,325 | | | | ,531 |
| Rad u interdisciplinarnom okruženju | ,353 | | | | ,424 |

Iz tablice 10. vidljivo je da se faktorskom analizom pod komponentnim modelom u konačnici ekstrahiralo 5 faktora koji su kao statistički značajni zadržani uz GK kriterij ograničenja ekstrakcije faktora (veći od 1).⁷⁰ Bazična solucija transformirana je u ortogonalnu varimax poziciju,⁷¹ a dobiveni faktori tumače 58,63 % ukupne varijance. Prvi faktor tumači 38,9 %, drugi faktor tumači 7,5 %, treći faktor tumači 5,6 %, četvrti faktor tumači 3,6 %, dok peti faktor tumači 3,3 % ukupno objašnjene varijance.

⁷⁰ Kako je Kaiser-Meyer-Olkin test iznosio 0,956, a Bartlettov test sfericiteta je statistički značajan na nivou od $p < 0,001$, zadovoljeni su osnovni preduvjeti pa je bilo moguće nastaviti s faktorskom analizom.

⁷¹ Varimax solucija upotrijebljena je da bi se izbjegla moguća pojava supresije u multiploj regresijskoj analizi (Čulig, 1999; 2005).

Prvi faktor, koji ujedno tumači i najviši postotak objašnjene varijance – 38,9%, opisuje sljedeće kompetencije - *Planiranje i izvođenje nastavnog sata, Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja, Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja, Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja, Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje, Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu, Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana, Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba, Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju, Prezentacijske vještine te Primjena rezultata istraživanja u nastavi*. Ako se kompetencije koje opisuju ovaj faktor usporede s prethodno definiranim skupinama kompetencija, očito je da se sadržajno, uz manja odstupanja, preklapaju sa skupinom nastavnih kompetencija. Iz prvotno definirane skupine nastavnih kompetencija prvi faktor opisuje njih osam, jedna kompetencija je izostavljena, dok četiri kompetencije opisuju druge faktore. Prvi faktor još opisuju i četiri nove kompetencije, prvotno opisane u kompetencijskim skupinama doprinosa društvu i zajednici (*Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana*), kompetencijama vodenja u visokom obrazovanju (*Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba*) te općim akademskim kompetencijama (*Prezentacijske vještine i Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju*), međutim one su svojim sadržajem, analizirano u širem kontekstu, bliske određenju nastavnih kompetencija.

Na temelju analize kompetencija koje čine prvi faktor uočeno je da se one značajno odnose na znanja, vještine, sposobnosti i ponašanja u užem i širem smislu usmjerene na provedbu nastavne djelatnosti – međusobne odnose sa studentima, poznavanje postupaka i tehnika za uspješno provođenje nastavnog procesa. Kompetencije prvog faktora stoga su nazvane **nastavnim kompetencijama**.

Drugi faktor koji tumači 7,5 % objašnjene varijance odnosi se na sljedećih sedam kompetencija - *Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice, Poznavanje programskog/ projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/ projektima), Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre, Vođenje timova i pojedinaca, Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa, Poznavanje načela strateškog planiranja te Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža*. Analizom i usporedbom kompetencija koje čine drugi faktor te na temelju literature definiranih skupina kompetencija, uočava se da ovaj faktor objašnjavaju kompetencije iz različitih tematskih skupina. U prvom redu to se odnosi na skupinu znanstveno istraživačkih i kompetencija vodenja u visokom obrazovanju te po jednu kompetenciju iz skupine općih akademskih kompetencija i kompetencija doprinosa društvu i zajednici. Međutim, ono što se može smatrati zajedničkim nazivnikom kompetencija ovoga faktora sadržajna je usmjerenost projektnom menadžmentu, vođenju (projekata) te mogućnostima istraživačkog umrežavanja. S obzirom na njihovu sadržajnu dimenziju, kompetencije drugog faktora nazvane su **kompetencijama znanstvenoga menadžmenta**.

Na trećem faktoru, koji tumači 5,6 % objašnjene varijance, pozicionirale su se sljedeće kompetencije - *Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe*

koji pridonose razvoju zajednice, Suradnja s civilnim sektorom, Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici, Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive, Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama te Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke). Uspoređujući ovu skupinu kompetencija s pripadajućim određenjem koje se temelji na analizi relevantne literature, može se uočiti da većina kompetencija pripada skupini kompetencija doprinosu društvu i zajednici. Analizom pojedinih kompetencija koje opisuju treći faktor uočava se da je većina njih usmjerena na suradnju s vanjskim (društvenim) okruženjem i razvojem (lokalne) zajednice te na osjetljive društvene skupine. S obzirom na prethodno elaboriranu kompetenciju doprinosu društvu i zajednici kao i na raspravu o kompetenciji prilagodbe procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama, koja se kao dio šireg konteksta socijalne dimenzije u visokom obrazovanju adekvatno uklapa u kontekst spomenute tematske rasprave, kompetencije koje opisuju treći faktor nazvane su **kompetencijama doprinosu društvu i zajednici**.

Četvrti faktor tumači 3,6% objašnjene varijance te opisuje percepciju važnosti kompetencija koje se odnose na sadržaje sljedećih varijabli - *Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi, Uvođenje promjena u nastavni plan i program, Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu, Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području, Izrada nastavnih planova i programa te Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/odjela/odsjeka/katedre*. Na razini usporedbe sa skupinama prethodno definiranih kompetencija vidljivo je da četvrti faktor objašnjavaju čestice iz različitih kompetencijskih skupina – nastavničke, znanstveno istraživačke i kompetencije vođenja u visokom obrazovanju – te je u tom kontekstu izazovno tražiti zajednički nazivnik za ove kompetencije. Ipak, među ovim se kompetencijama može uočiti element savjetovanja, uvođenje inovacija i promjena, što upućuje na tzv. faktor inovativnosti, odnosno spremnosti na prihvaćanje promjena (Rogers, 1962), koji se pokazao kao relevantna varijabla u istraživanjima visokoga obrazovanja, posebno u kontekstu stavova i percepcije akademskih djelatnika (Čulum, 2010, 2014, Rončević, 2011). Na temelju navedenog, kompetencije četvrtog faktora moguće je nazvati **savjetodavno-inovacijskim kompetencijama**.

I konačno, peti faktor tumači 3,3 % ukupno objašnjene varijance te opisuje percepciju važnosti kompetencija koje se odnose na sadržaje sljedećih varijabli - *Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja, Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature, Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima te Rad u interdisciplinarnom okruženju*. S obzirom na sadržajnu dimenziju kompetencija koje opisuju peti faktor, uočava se njihova dominantna znanstvena usmjerenost. Tendencija kompetencija koje opisuju peti faktor jest u temeljnom poznavanju znanstveno-istraživačkih tehnika rada – kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature te znanstvenog pisanja i publiciranja, kao i stalnom osobnom razvoju u temeljnim akademskim djelatnostima i kroz suradnju s kolegama iz različitih okruženja. U skladu s tako usmjerenim kompetencijama petog faktora, njih je s obzirom na njihov sadržaj

moguće nazvati **znanstveno-razvojnim kompetencijama**.

Na temelju dobivenih faktora izradeno je pet novih varijabli nastalih kao linearni kompozit varijabli koje su dio pojedinih faktora, a u skladu s prikazanim u tablici 11.

Tablica 11. Prikaz faktora i pripadajućih kompetencija

| Naziv faktora | Kompetencije koje opisuju faktor |
|--------------------------|---|
| Nastavničke kompetencije | Planiranje i izvođenje nastavnog sata |
| | Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja |
| | Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja |
| | Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja |
| | Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja |
| | Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje |
| | Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu |
| | Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana |
| | Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba |
| | Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju |
| | Prezentacijske vještine |
| | Primjena rezultata istraživanja u nastavi |
| | Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana |
| | Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba |
| | Prezentacijske vještine |
| | Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju |

| | |
|--|--|
| Kompetencije znanstvenog menadžmenta | Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice |
| | Poznavanje programskog/ projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/ projektima) |
| | Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre |
| | Vodenje timova i pojedinaca |
| | Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa |
| | Poznavanje načela strateškog planiranja |
| | Stvaranje i održavanje (medunarodnih) istraživačkih mreža |
| Kompetencije doprinosa društvu i zajednici | Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice |
| | Suradnja s civilnim sektorom |
| | Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici |
| | Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive |
| | Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama |
| Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | |
| Savjetodavno-inovacijske kompetencije | Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi |
| | Uvođenje promjena u nastavni plan i program |
| | Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu |
| | Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području |
| | Izrada nastavnih planova i programa |
| | Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre |
| Znanstveno-razvojne kompetencije | Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja |
| | Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature |
| | Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima |
| | Rad u interdisciplinarnom okruženju |

Prva varijabla nazvana je *Nastavničke kompetencije* za koju Cronbach alfa koeficijent⁷² na instrumentu važnosti kompetencija iznosi 0,90, kao i na instrumentu ovladanosti. Drugu varijablu čine *Kompetencije znanstvenog menadžmenta* s Cronbach alfa koeficijentom 0,88 na oba instrumenta. Treća varijabla nazvana je *Kompetencije doprinosa društvu i zajednici* i ima Cronbachov alfa koeficijent 0,88 na instrumentu ovladanosti i koeficijent 0,83 na instrumentu važnosti kompetencija. Četvrta varijabla naziva se *Savjetodavno-inovacijske kompetencije* te ima Cronbachov alfa koeficijent 0,89 na instrumentu ovladanosti, a 0,87 na instrumentu važnosti kompetencija, dok je peta varijabla nazvana *Znanstveno-razvojne kompetencije* s Cronbach alfa koeficijentom 0,77 na oba instrumenta. Prema Fieldu (2009) može se zaključiti da je riječ o ljestvicama s visokom pouzdanosti.

8.4. Razlike u procjeni važnosti kompetencija akademske profesije prema nezavisnim varijablama

Kao što je prethodno prikazano, na temelju dobivenih faktora izradeno je pet novih (kompetencijskih) varijabli nastalih kao linearni kompozit varijabli koje su dio pojedinih faktora. Te su kompetencijske varijable sljedeće: V1 - Nastavničke kompetencije, V2 - Kompetencije znanstvenog menadžmenta, V3 - Kompetencije doprinosa društvu i zajednici, V4 - Savjetodavno-inovacijske kompetencije i V5 - Znanstveno-razvojne kompetencije. Testirane su razlike percepcije važnosti kompetencija s obzirom na nezavisne varijable znanstvenog područja, ustrojbenog oblika sveučilišta, znanstveno-nastavnog zvanja, spola i dobi. Provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata da bi se utvrdilo postoje li razlike u percepcijama važnosti.

8.4.1. Znanstveno područje

Prva nezavisna varijabla na kojoj je provedeno testiranje razlika bila je varijabla znanstvenog područja ispitanika. Ova varijabla dijelila je ispitanike u šest nezavisnih skupina (NS) - 1 - Prirodne znanosti, 2 - Tehničke i biotehničke znanosti, 3 - Biomedicina i zdravstvo, 4 - Društvene i humanističke znanosti, 5 - Umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti, 6 - Interdisciplinarna područja znanosti, a zavisne varijable čine skale percepcije važnosti kompetencija. U tablici 12. prikazane su dobivene razlike na varijabli znanstvenog područja.

⁷² Cronbach alfa koeficijent mjera je unutarnje dosljednosti skupa tvrdnji, a može poprimiti vrijednost između 0 i 1; što je bliže vrijednosti 1, to je mjerna ljestvica pouzdanija (Field, 2009).

Tablica 12. Razlike percepcije važnosti prema nezavisnoj varijabli znanstvenog područja

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|------------|-------|----------------|----------------------|
| V1 | 1 | 3,95 | 0,612 | 10,434 | 5, 152,679 | 0,000 | 0,05 | 1, 2 < 4, 5 |
| | 2 | 3,89 | 0,641 | | | | | |
| | 3 | 4,02 | 0,644 | | | | | |
| | 4 | 4,17 | 0,518 | | | | | |
| | 5 | 4,25 | 0,491 | | | | | |
| | 6 | 3,96 | 0,642 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,34 | 0,838 | 1,745 | 5, 1120 | 0,122 | / | |
| | 2 | 3,44 | 0,844 | | | | | |
| | 3 | 3,35 | 0,925 | | | | | |
| | 4 | 3,27 | 0,826 | | | | | |
| | 5 | 3,45 | 0,720 | | | | | |
| | 6 | 3,21 | 0,848 | | | | | |
| V3 | 1 | 2,83 | 0,864 | 7,277 | 5, 1120 | 0,000 | 0,03 | 4 > 1,3 5 > 1,2,3 |
| | 2 | 3,03 | 0,783 | | | | | |
| | 3 | 2,92 | 0,911 | | | | | |
| | 4 | 3,19 | 0,889 | | | | | |
| | 5 | 3,50 | 0,816 | | | | | |
| | 6 | 3,13 | 0,779 | | | | | |
| V4 | 1 | 3,67 | 0,918 | 0,488 | 5, 1120 | 0,786 | ? | / |
| | 2 | 3,70 | 0,955 | | | | | |
| | 3 | 3,79 | 0,919 | | | | | |
| | 4 | 3,75 | 0,929 | | | | | |
| | 5 | 3,85 | 0,926 | | | | | |
| | 6 | 3,70 | 0,825 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,14 | 0,707 | 3,519 | 5, 1120 | 0,004 | 0,02 | 2 < 4 |
| | 2 | 4,06 | 0,670 | | | | | |
| | 3 | 4,18 | 0,640 | | | | | |
| | 4 | 4,22 | 0,603 | | | | | |
| | 5 | 3,92 | 0,643 | | | | | |
| | 6 | 4,11 | 0,613 | | | | | |

Na temelju provedene analize utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V1 (nastavničkih kompetencija) i da je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije važnosti varijable nastavničke kompetencije srednji, pri čemu znanstveno područje može objasniti 5% varijance percepcije važnosti nastavničke kompetencije. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti statistički rjeđe percipiraju važnost nastavničkih kompetencija u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti te ispitanika iz umjetničkog i interdisciplinarnih područja umjetnosti. Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike.

Analiza rezultata upućuje na to da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijskom varijablom V3 (kompetencije doprinosa društvu i zajednici) te da je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije važnosti doprinosa društvu i zajednici malen, pri čemu znanstveno područje može objasniti 3% varijance percepcije važnosti kompetencija doprinosa društvu i zajednici. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja prirodnih znanosti i biomedicine i zdravstva statistički značajno rjeđe percipiraju važnost navedenih kompetencija u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Oni također uz ispitanike iz područja tehničkih i biotehničkih znanosti rjeđe, u odnosu na ispitanike iz umjetničkog i interdisciplinarnih područja umjetnosti, percipiraju važnost navedene kompetencije. Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike.

Skupine ispitanika statistički se značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V5 (znanstveno-razvojnih kompetencija) te je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije važnosti ove varijable kompetencija malen, pri čemu znanstveno područje može objasniti 2% varijance percepcije važnosti znanosti i razvoja. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja tehničkih i biotehničkih znanosti statistički rjeđe percipiraju važnost varijable znanstveno-razvojnih kompetencija u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike. Analiza je pokazala da nisu utvrđene razlike na kompetencijskoj varijabli znanstveno-razvojnih i savjetodavno-inovacijskih kompetencija.

Na temelju prikazanih rezultata može se uočiti da ispitanici iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti te biomedicine i zdravstva, u odnosu na ispitanike društvenog i humanističkog te umjetničkih područja, u statistički značajno manjoj mjeri procjenjuju važnost kompetencijske varijable nastavničkih, kompetencija doprinosa društvu i zajednici kao i znanstveno-razvojnih kompetencija. Takav nalaz upućuje na postojanje različite percepcije stavova o važnosti ovih kompetencijskih faktora kod ispitanika iz tzv. „tvrdih“ (prirodne, tehničke, biotehničke i biomedicinske znanosti) i „mekih“ (društvene i humanističke znanosti te umjetnost) znanosti. Ujedno, ovakvi nalazi potvrđuju rezultate prethodno provedenih istraživanja (Polio, 1996, Čulum, 2010, Teichler, Arimoto i Cummings, 2013, Turk i Ledić, 2014) koji upućuju na razlike u stavovima, kao i u osobnim preferencijama sveučilišnih nastavnika iz različitih znanstvenih područja prema pojedinim akademskim djelatnostima.

Polio (1996) ističe da su rezultati istraživanja o učenju i podučavanju u prirodnim i humanističkim znanostima, pokazali da nastavnici iz područja humanističkih znanosti iskazuju značajniju zauzetost za nastavu za razliku od njihovih kolega iz prirodnih znanosti. Također, prema rezultatima istoga istraživanja nastavnici iz područja humanističkih znanosti za razliku od nastavnika prirodnih i tehničkih znanosti, znatno više radnog vremena troše na pripremu i izvedbu nastavnog procesa te stoga ne iznenaduje njihova snažnija nastavnička orijentacija. Slično tome i rezultati CAP istraživanja (Teichler, Arimoto i Cummings, 2013) pokazali su da ispitanici iz područja prirodnih i tehničkih znanosti ističu značajniju preferenciju spram istraživanja u odnosu na nastavničku komponentu svoje djelatnosti, kao i da je kod ispitanika iz društvenih i humanističkih znanosti znatno snažnije izražena nastavnička orijentacija u odnosu na istraživačku. Ovakve rezultate moguće je analizirati i s obzirom na prethodnu obrazovnu razinu ispitanika, kao i temeljnu djelatnost institucije s koje dolaze. Ako pretpostavimo da je dijelu ispitanika iz područja društvenih i humanističkih znanosti primarna profesija nastavnička, kao i da dolaze s institucija/fakulteta koji obrazuju buduće nastavnike, za očekivati je da će kompetencijski faktor nastavnčkih kompetencija smatrati značajnijim/važnijim. Međutim, ne smije se zanemariti činjenica da je riječ o visokoškolskim nastavnicima, profesiji koja jednakomjerno, neovisno o znanstvenom području, izvodi nastavu te da se nastava smatra jednom od temeljnih akademskih djelatnosti. Stoga bi na temelju rezultata ovoga istraživanja bilo ključno ispitati dublje razloge ovakvih stavova, posebno kod skupine ispitanika iz prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti. Valjalo bi istražiti jesu li oni povezani s njihovom osobnom percepcijom akademskih uloga,⁷³ institucijskim i kompetencijskim potrebama ili širim društvenim kontekstom.

Slično kao i za nastavničke kompetencije, ispitanici iz područja društvenih i humanističkih znanosti statistički značajno važnijim procjenjuju kompetencije doprinosa društvu i zajednici u odnosu na ispitanike iz područja prirodnih znanosti te biomedicine i zdravstva. Takav rezultat potvrđuje rezultate provedenog istraživanja o stavovima akademskih djelatnika o civilnoj misiji sveučilišta (Čulum, 2010). Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da je priroda predmetnog habitusa društveno-humanističkih znanosti i umjetničkih područja snažnije vezana za koncept civilne misije od ostalih znanstvenih područja kao i da sveučilišni nastavnici iz navedenih znanstvenih područja obrazovne ciljeve koji su pokazatelji civilne misije procjenjuju značajnijima od nastavnika iz ostalih znanstvenih područja. Također, istraživanje o ekonomskim i društvenim ulogama sveučilišta (Fiskovica Adamson i sur., 2009) upućuje na to da su sveučilišni nastavnici društvenih i humanističkih znanosti skloniji integraciji akademskih uloga i poticanju na civilno zalaganje studenata. Rezultati spomenutog istraživanja pokazuju i da su akademski djelatnici iz područja prirodnih znanosti snažnije usmjereni na procese inovacija, transfera znanja i tehnologija kao i komercijalizaciju svojih istraživanja. Za razliku od njih, akademski djelatnici iz područja društvenih i humanističkih znanosti više su orijentirani prema stvaranju općih društvenih vrijednosti, civilnom obrazovanju, prepoznavanju i pozicioniranju uloge sveučilišta u društvu, kao i

⁷³ Turk i Ledić (2014) prikazuju rezultate istraživanja o percepciji akademskih djelatnika u Hrvatskoj o poimanju vlastitih uloga nastavnika i istraživača, koji pokazuju da se upravo ispitanici iz područja društvenih i humanističkih znanosti najviše percipiraju kao nastavnici, za razliku od ispitanika iz područja prirodnih i tehničkih te medicinskih znanosti.

podizanju društvene i kulturne svijesti studenata i građana. Ako promotrimo čestice koje opisuju kompetencijsku varijablu V3 (kompetencije doprinosa društvu i zajednici), očigledno je da su svojim sadržajem bližije opisanom habitusu i akademskoj tradiciji društvenih i humanističkih znanstvenih područja. Međutim, valja istaknuti da neovisno o većoj povezanosti s jednim područjem postoje primjeri (Mikelić Preradović, 2009; Čulum i Ledić, 2010), implementacije koncepta treće-civilne misije u okviru prirodnih i tehničkih znanosti posebno u kontekstu obrazovanja studenata modelom učenja zalaganjem u zajednici, gdje se iznose primjeri uključivanja akademskih djelatnika različitih znanstvenih područja u programe koji pridonose razvoju zajednice, suradnji s civilnim sektorom, kao i sudjelovanju u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima zajednice. S obzirom na prikazane rezultate, valjalo bi promišljati o snažnijoj stručnoj, institucionalnoj kao i istorazinskoj kolegijalnoj podršci (engl. *peer to peer*) u kontekstu podizanja svijesti o aktivnostima treće/civilne misije sveučilišta kod skupine akademskih djelatnika iz područja prirodnih i tehničkih znanosti.

U raspravi o rezultatima razlika u percepciji važnosti kompetencija akademske profesije prema nezavisnoj varijabli znanstvenog područja, očito je da se na kompetencijskim varijablama, gdje postoji statistički značajna razlika, kao zajednički nazivnik može istaknuti da ispitanici iz područja društvenih i humanističkih znanosti, u odnosu na ispitanike iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti te medicine i zdravstva, važnost kompetencija akademske profesije procjenjuju višom. Takav trend odgovora moguće je interpretirati u kontekstu tradicionalnog shvaćanja ovih znanstvenih područja i spomenutoj dihotomiji „tvrdih“ (prirodne, tehničke i biotehničke znanosti te medicina i zdravstvo) i „mekih“ (društvene i humanističke) znanosti. Skupina „tvrdih“ znanosti najčešće je percipirana kao usmjerena na rješavanje strogih (tehničkih i/ili laboratorijskih) zadataka u vrlo kontroliranim uvjetima i sa strogo definiranim kriterijima procjene uspjeha. S druge pak strane, skupina „mekih“ znanosti okrenuta je vremenski dužem promišljanju i polemiziranju (istraživačkog) problema, vrlo često dugotrajnim raspravama koje, dakako, ne navode na njihovu nedosljednost i nesistematičnost, ali mogu upućivati na puno šire, kontekstualno obuhvaćanje problema, a samim time i na višu razinu procjene važnosti određenih elemenata onoga čime se bave. Stoga bi prilikom tumačenja rezultata na temelju varijable znanstvenog područja trebalo uzimati u obzir i neke temeljne postulate znanstvenih područja, a ne nužno promatrati dobiveni rezultat kao izoliranu jedinicu bez šire kontekstualizacije.

8.4.2. Ustrojbeni oblik sveučilišta

Varijabla ustrojbenog oblika sveučilišta ispitanike dijeli u tri nezavisne skupine (NS) - 1 – Integrirano sveučilište, 2 – Polu-integrirano sveučilište, 3 – Neintegrirano sveučilište, a zavisne varijable čine skale percepcije važnosti kompetencija. U tablici 13. prikazane su dobivene razlike na varijabli ustrojbenog oblika sveučilišta.

Tablica 13. Razlike percepcije važnosti prema nezavisnoj varijabli ustrojbenog oblika sveučilišta

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|---------|-------|----------------|---------|
| V1 | 1 | 4,08 | 0,481 | 0,17 | 2, 1127 | 0,844 | / | / |
| | 2 | 4,04 | 0,600 | | | | | |
| | 3 | 4,04 | 0,611 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,14 | 0,750 | 4,633 | 2, 1127 | 0,01 | 0,01 | 1 < 3 |
| | 2 | 3,31 | 0,848 | | | | | |
| | 3 | 3,40 | 0,851 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,11 | 0,903 | 0,097 | 2, 1127 | 0,907 | / | / |
| | 2 | 3,07 | 0,860 | | | | | |
| | 3 | 3,08 | 0,871 | | | | | |
| V4 | 1 | 3,60 | 0,827 | 2,781 | 2, 1127 | 0,062 | / | / |
| | 2 | 3,70 | 0,934 | | | | | |
| | 3 | 3,80 | 0,941 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,16 | 0,600 | 0,575 | 2, 1127 | 0,563 | / | / |
| | 2 | 4,12 | 0,655 | | | | | |
| | 3 | 4,17 | 0,645 | | | | | |

Analizom rezultata utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju samo u percepciji važnosti kompetencijske varijable V2 (kompetencije znanstvenog menadžmenta) te da je stupanj povezanosti (h^2) između ustrojbenog oblika sveučilišta i percepcije ove kompetencijske varijable malen. Ustrojbeni oblika sveučilišta pri tome može objasniti 1% varijance percepcije važnosti kompetencijske varijable znanstvenog menadžmenta. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici s integriranih sveučilišta rjeđe percipiraju navedenu kompetenciju kao važnu u odnosu na ispitanike s neintegriranog sveučilišta. Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike. Također, na temelju provedene analize, utvrđeno je da nema statistički značajnih razlika na preostale četiri varijable percepcije važnosti kompetencija.

Različita obilježja pojedinih sveučilišta, poput tradicije, orijentacije, veličine, složenosti, geografskog položaja i slično, često su se pokazala važnim uzrokom razlike u pojedinim segmentima istraživanja. Iako se navedeni faktor kao nezavisna varijabla češće ističe u komparativnim istraživanjima sveučilišta u kontekstu različitih nacionalnih sustava (primjerice: Sporn, 1996; Currie i Newson, 1998; Clark, 1998) te u istraživanjima o upravljanju sveučilištima (Kovač, 2004), katkad se izvjesne razlike mogu uočiti i u praksi sveučilišta na razini jedne ili dviju država sa sličnim sustavima (Asklng i Kristensen, 2000). Istraživanja visokoga obrazovanja u nacionalnom okruženju (Ćulum, 2009; 2010; Ćulum i Ledić, 2010; Rončević, 2010; 2011; Rončević i Rafajac, 2011) pokazala su da je varijabla ustrojbenog oblika upravljanja sveučilištem donekle značajna kod pitanja utjecaja u donošenju upravljačkih odluka. Ono temeljem čega se sveučilišta na

nacionalnoj razini dominantno razlikuju, a odnosi se na njihov ustrojbeni oblik, pravna je osobnost sveučilišta, odnosno njegovih sastavnica. Pravni okvir i pojedina statutarna rješenja omogućuju funkcionalnu integraciju prvenstveno kroz učinkovitiji organizacijski model povezivanja raznih sveučilišnih dijelova i djelovanja.

S obzirom na problematiku integriranosti hrvatskih sveučilišta te nacionalne pravne propise i stanje u praksi, u ovom su istraživanju definirane tri skupine ustrojbenih oblika sveučilišta u Hrvatskoj – integrirano, polu-integrirano i neintegrirano. Ono što razlikuje ove tri skupine ustrojbenih oblika sveučilišta način je upravljanja i donošenja odluka. Iako je kod sve tri skupine centralna upravljačka funkcija rektor, odnosno sveučilišni senat, funkcionalna integracija koja za sobom povlači i pitanje autonomije sveučilišta, odnosno njegovih sastavnica, bitno je drukčija. Integrirana sveučilišta (Sveučilišta u Dubrovniku, Puli i Zadru) vodi rektor, a odluke se donose na razini sveučilišnog senata sastavljenog od predstavnika sveučilišnih odjela kao sastavnica sveučilišta bez pravne osobnosti u poslovanju i upravljanju.⁷⁴ Polu-integrirana sveučilišta (Sveučilišta u Osijeku, Rijeci i Splitu) čine fakulteti i/ili akademije kao samostalne pravne jedinice na čelu s dekanima, odnosno fakultetskim vijećima, te sveučilišni odjeli kao sastavnice sveučilišta bez pravne osobnosti koje vode pročelnici, a neposredno im je nadređen rektor sveučilišta. Jedino neintegrirano sveučilište u Hrvatskoj – Sveučilište u Zagrebu, sačinjavaju isključivo fakulteti i akademije kao samostalne pravne jedinice na čelu s dekanima, odnosno fakultetskim vijećima.

Iako na nacionalnoj razini ne postoje komparativna istraživanja koja proučavaju sve odrednice ustrojbenih oblika sveučilišta, na temelju različitih sveučilišnih praksi i primjera može se pretpostaviti da polu-integriranost i neintegriranost dovode do najvećih oscilacija između različitih sveučilišnih sastavnica. Različiti ustrojbeni oblici vođenja i politika sveučilišta ujedno mogu utjecati na definiranje misije i vizije razvoja sveučilišta te izgradnju specifičnih sveučilišnih identiteta. U tom kontekstu bilo bi za očekivati da će se, primjerice, Sveučilište u Rijeci zalagati za izgradnju svojega znanstveno-istraživačkog identiteta definiranog Strategijom Sveučilišta u Rijeci 2014-2020 (2014), dok bi, primjerice, Sveučilište u Osijeku "trebalo postati prepoznatljivo po snažnom naglasku na integraciji znanstveno-istraživačkog i nastavnog rada" (Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011. – 2020., 2011, 15). Shodno tome uspješnost formiranja spomenutih sveučilišnih identiteta prvenstveno bi trebala imati svoje posljedice u izgradnji (identitetske) svijesti kod akademskih djelatnika te bi bilo za očekivati da će se navedena svijest odražavati i na vrednovanje pojedinih kompetencija. Drugim riječima, ako se neko sveučilište definira kao dominantno znanstveno-istraživačko, za očekivati je da će djelatnici toga sveučilišta, ako postoji razvijena identitetska svijest, značajnije vrednovati upravo one kompetencije kod kojih je naglašenija znanstveno-istraživačka komponenta i obrnuto.

⁷⁴ Kao pozitivan vid integracije sveučilišta, Rončević i Rafajac (2010) ističu da integrirana sveučilišta omogućuju bolje korištenje ljudskih i prostornih resursa, a Polić Bobić (2005) naglašava da se na integriranim sveučilištima omogućuje puno veća mogućnost izrade i ostvarivanja novih studijskih programa kakve zahtjeva tržište rada i koje odlikuje visok stupanj interdisciplinarnosti. Lazibat (2005) ističe da bi se svaka promjena koja bi rezultirala poboljšanjem kvalitete sveučilišta, neupitno temeljila na njegovoj integraciji, odnosno smanjenju samostalnosti pojedinih fakulteta, što je i osnovni smisao Bolonjskog procesa. Programska integracija omogućila bi studentima kombiniranje predmeta s raznih fakulteta, čime bi se omogućilo postizanje kvalitetnijeg obrazovanja, a sveučilište bi dobilo mogućnost da kombiniranjem resursa ostvari značajne uštede. Međutim, očito je da takva vrsta integracije nije moguća u situaciji u kojoj svaki fakultet posluje kao zasebna pravna osoba. Odricanje od pravne osobnosti za pojedine (velike) fakultete značilo bi i značajno manju slobodu u autonomnom raspolaganju prihodima te u tom kontekstu ne čude opaske da se svaki pokušaj integracije ističe kao napad na autonomiju sveučilišta. Dakako, valja pritom voditi računa i o činjenici da integracija sveučilišta uključuje i veću ovlast službenih tijela sveučilišta – senata i rektora.

Budući da su rezultati ovoga istraživanja pokazali da varijabla ustrojbenog oblika sveučilišta nije relevantna (1% varijance), postavlja se pitanje stvarne, a ne samo deklarativne, vrijednosti definiranja sveučilišnih misija i vizija ako one posljedično ne utječu na one koji čine zajednicu toga sveučilišta – akademske djelatnike.

8.4.3. Akademska zvanje

Nezavisna varijabla akademskog zvanja ispitanike dijeli u četiri nezavisne skupine (NS) - 1 – redoviti profesori u trajnom zvanju i redoviti profesori, 2 – izvanredni profesori, 3 – docenti, 4 – suradnička zvanja (poslijedoktorand, znanstveni novak-viši asistent, znanstveni novak-asistent, viši asistent i asistent), a zavisne varijable bile su skale percepcije važnosti kompetencija. U tablici 14. prikazane su dobivene razlike na varijabli znanstveno-nastavnog zvanja.

Tablica 14. Razlike percepcije važnosti prema nezavisnoj varijabli akademskog zvanja

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|-----------|-------|----------------|--------------------|
| V1 | 1 | 4,26 | 0,515 | 32,302 | 3,1126 | 0,000 | 0,08 | 4 < 1,2,3 1 > 3 |
| | 2 | 4,16 | 0,552 | | | | | |
| | 3 | 4,12 | 0,569 | | | | | |
| | 4 | 3,85 | 0,608 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,87 | 0,711 | 50,865 | 3,1126 | 0,000 | 0,19 | 1 > 2 > 3 > 4 |
| | 2 | 3,67 | 0,733 | | | | | |
| | 3 | 3,30 | 0,781 | | | | | |
| | 4 | 2,95 | 0,783 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,41 | 0,759 | 25,828 | 3,1126 | 0,000 | 0,09 | 4 < 1,2,3 1 > 3 |
| | 2 | 3,26 | 0,864 | | | | | |
| | 3 | 3,18 | 0,858 | | | | | |
| | 4 | 2,77 | 0,834 | | | | | |
| V4 | 1 | 4,44 | 0,523 | 217,302 | 3,551,772 | 0,000 | 0,36 | 1 > 2 > 3 > 4 |
| | 2 | 4,22 | 0,612 | | | | | |
| | 3 | 3,89 | 0,699 | | | | | |
| | 4 | 3,09 | 0,899 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,40 | 0,518 | 38,383 | 3,532,358 | 0,000 | 0,09 | 4 < 1,2,3 1 > 3 |
| | 2 | 4,30 | 0,591 | | | | | |
| | 3 | 4,21 | 0,601 | | | | | |
| | 4 | 3,92 | 0,678 | | | | | |

Utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V1 (nastavničkih kompetencija) te da je stupanj povezanosti (h^2) između zvanja i percepcije važnosti ove varijable srednji, pri čemu zvanje može objasniti 8% varijance percepcije važnosti nastavničke kompetencije. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici u suradničkim zvanjima, u odnosu na one u znanstveno-nastavnim zvanjima (redoviti profesori u trajnom zvanju, redoviti profesori, izvanredni profesori i docenti) navedene kompetencije statistički značajno manje percipiraju kao važne. Također, redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju, u odnosu na docente, navedenu kompetenciju statistički češće percipiraju kao važnu. Između ostalih skupina nema razlike.

Analizom je utvrđeno da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V2 (kompetencija znanstvenog menadžmenta) te da je stupanj povezanosti (h^2) između zvanja i percepcije važnosti znanstvenog menadžmenta velik, pri čemu zvanje može objasniti 19% varijance percepcije važnosti ove kompetencijske varijable. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se sve četiri skupine statistički značajno razlikuju. Redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju navedenu kompetenciju percipiraju statistički značajnijom u odnosu na izvanredne profesore, zatim slijede docenti, ispitanici izabrani u suradnička zvanja navedenu kompetenciju percipiraju statistički najmanje značajnom.

Također, utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V3 (kompetencija doprinosa društvu i zajednici), kao i da je stupanj povezanosti (h^2) između zvanja i percepcije važnosti ove kompetencijske varijable srednji, pri čemu zvanje može objasniti 9% varijance percepcije važnosti. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici u suradničkom zvanju, u odnosu na preostale tri skupine ispitanika (redoviti profesori u trajnom zvanju, redoviti profesori, izvanredni profesori i docenti), navedenu kompetenciju percipiraju statistički značajno manje važnom. Također, redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju, u odnosu na docente, statistički značajno češće navedenu kompetenciju percipiraju kao važnu. Između ostalih skupina nema razlike.

Prilikom procjene razlika u percepciji važnosti kompetencijske varijable V4 (savjetodavno-inovacijskih kompetencija) utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između skupina ispitanika te da je stupanj povezanosti (h^2) između akademskog zvanja i percepcije važnosti ove kompetencijske varijable velik, pri čemu akademsko zvanje može objasniti 36% varijance percepcije važnosti savjetodavno-inovacijskih kompetencija. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se sve četiri skupine statistički značajno razlikuju. Redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju percipiraju navedene kompetencije statistički značajnijima u odnosu na izvanredne profesore, zatim slijede docenti, ispitanici izabrani u suradnička zvanja navedene kompetencije percipiraju statistički najmanje značajnima.

Analizom na temelju nezavisne varijable akademskog zvanja, utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencijske varijable V5 (znanstveno-razvojnih kompetencija). Stupanj je povezanosti (h^2) između akademskog

zvanja i percepcije važnosti ove kompetencijske varijable srednji, pri čemu zvanje može objasniti 9% varijance percepcije važnosti. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici u suradničkom zvanju, u odnosu na preostale tri skupine ispitanika (redoviti profesori u trajnom zvanju i redoviti profesori, izvanredni profesori i docenti), navedene kompetencije statistički značajno manje percipiraju važnima. Također, redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju, u odnosu na docente, navedenu kompetenciju statistički češće percipiraju kao važnu. Analiza je pokazala da između ostalih skupina nema statistički značajnih razlika.

Na temelju prikazanih rezultata razlika u percepciji važnosti kompetencija akademske profesije prema nezavisnoj varijabli akademskog zvanja moguće je uočiti nekoliko zajedničkih osobitosti na kompetencijskim varijablama gdje je utvrđena statistički značajna razlika:

- ispitanici u suradničkom zvanju sve kompetencijske varijable procjenjuju manje važnima u odnosu na ispitanike u ostalim (višim) znanstveno-nastavnim zvanjima;
- redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju sve kompetencijske varijable procjenjuju statistički značajno važnijima u odnosu na ispitanike u ostalim (nižim) zvanjima;
- percepcija procjene statistički značajne važnosti progresivno raste s obzirom na znanstveno-nastavno napredovanje u akademskoj karijeri. Drugim riječima, što je znanstveno-nastavno zvanje ispitanika više, to su njemu predložene kompetencije akademske profesije važnije.

Rezultati istraživanja upućuju na to da iskusniji ispitanici (više znanstveno-nastavno zvanje) sve kompetencijske varijable procjenjuju važnijima. Za pretpostaviti je da su zbog duljeg radnog iskustva osvijestili potrebu i važnost navedenih kompetencija. S druge pak strane, moguće je da se ispitanici u suradničkom zvanju nisu još imali prilike susresti s praktičnom primjenom pojedine kompetencije u svakodnevnom radu. Indikativno je da ispitanici u suradničkom zvanju i varijablu nastavničkih kompetencija procjenjuju statistički značajno manje važnom u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnom zvanju, jednako kao što se taj trend niže procjene nastavlja kako se stupanj hijerarhije povećava. Primjerice, i docenti u odnosu na izvanredne, redovite i redovite profesore u trajnom zvanju, nastavničke kompetencije procjenjuju statistički značajno manje važnima. Mogući razlog takvog rezultata može biti u pragmatičnom pristupu akademskom napredovanju, odnosno uvjetima za izbor u znanstveno-nastavna zvanja. Akademsko napredovanje u Hrvatskoj dominantno se temelji na znanstveno-istraživačkim kriterijima, a manje na nastavnim, te je moguće pretpostaviti da ispitanici u suradničkim zvanjima ne pridaju važnost nastavničkim kompetencijama s obzirom na to da se one u sustavu napredovanja tretiraju manje važnima od znanstveno-istraživačkih. Međutim, trend statistički manje procjene važnosti nastavlja se i na ostalim kompetencijskim varijablama.

8.4.4. Spol

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u percepciji važnosti kompetencija između muškaraca i žena proveden je t-test za nezavisne uzorke. U tablici 15. prikazane su dobivene razlike na nezavisnoj varijabli spola.

Tablica 15. Razlike percepcije važnosti prema nezavisnoj varijabli spola

| V | NS | M | SD | t | df | P | η^2 | Razlike |
|----|----|------|-------|--------|----------|-------|----------|---------|
| V1 | M | 3,99 | 0,607 | -2,849 | 1128 | 0,004 | <0,01 | 2 > 1 |
| | Ž | 4,09 | 0,584 | | | | | |
| V2 | M | 3,41 | 0,818 | 2,432 | 1128 | 0,015 | <0,01 | 1 > 2 |
| | Ž | 3,29 | 0,857 | | | | | |
| V3 | M | 3,06 | 0,838 | -0,671 | 1128 | 0,502 | / | / |
| | Ž | 3,09 | 0,889 | | | | | |
| V4 | M | 3,84 | 0,874 | 3,11 | 1034,212 | 0,002 | <0,01 | 1 > 2 |
| | Ž | 3,67 | 0,959 | | | | | |
| V5 | M | 4,15 | 0,640 | -0,065 | 1128 | 0,948 | / | / |
| | Ž | 4,15 | 0,649 | | | | | |

Analizom dobivenih rezultata utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika na kompetencijskim varijablama V2 (kompetencije znanstvenog menadžmenta) i V4 (savjetodavno-inovacijskih kompetencija) koje muškarci statistički češće percipiraju kao važne u odnosu na žene. S druge strane, žene kompetencijsku varijablu V1 (nastavničkih kompetencija) statistički značajno češće percipiraju kao važnu u odnosu na muškarce. Međutim, indeks veličine efekta na sve tri varijable upućuje na to da je riječ o neznatnom efektu. Analizom je utvrđeno da između ostalih skupina nema statistički značajnih razlika.

Ako se promotre kompetencije na kompetencijskoj varijabli V2 (znanstvenog menadžmenta), uočava se da je riječ o kompetencijama koje se temelje na menadžerskim vještinama i znanjima, odnosno sposobnostima vođenja u (visokom) obrazovanju (institucija, projekata, projektnih timova, upravljanja financijama i slično). Podatak koji upućuje na to da ovu kompetencijsku varijablu muškarci procjenjuju statistički važnijom

od žena, ide u prilog rezultatima nekih ranijih istraživanja koja govore o većoj zastupljenosti muškaraca u upravljačkim strukturama institucija visokoga obrazovanja (Prijić-Samaržija, Avelini Holjevac i Turk, 2009), obrazovnom menadžmentu kao dominantno muškom poslu (Vrcelj, 2014) te akademskoj hijerarhiji kao snažno spolno određenom sustavu u kojem su najviše pozicije upravljanja i vođenja predodređene za „...elitni klub muškaraca“ (Tomić, 2010, 185). Slično tome, u ovom istraživanju žene statistički značajno češće od muškaraca kompetencijsku varijablu V1 (nastavničkih kompetencija) percipiraju kao važnu. Takav rezultat može biti indikativan posebno u kontekstu sve prisutnijih rasprava o feminizaciji nastavničke profesije na svim obrazovnim razinama, koje sve više između pojmova nastavnik/ca i žena stavljaju znak jednakosti. Tako primjerice Leburic i Zec (2008) na temelju rezultata provedenog istraživanja o kompetencijama prosvjetnih djelatnika u državama Zapadnog Balkana ističu da je prosvjetno zanimanje u velikoj mjeri feminizirano u svim državama i na svim obrazovnim razinama – od predškolske do visokoškolske razine. U prilog raspravi ide i vrlo indikativan naslov „Kad pomisliš na menadžera, pomisli na muškarca“ i „Žene poučavaju, muškarci upravljaju“ (Vrcelj, 2014, 24)⁷⁵ kojim autorica upućuje na spolnu diferencijaciju uloga obrazovnih djelatnika naglašavajući upravo ulogu žene kao nastavnice, a posljedično ranije interpretiranim rezultatima, muškarca kao menadžera.

Na temelju prikazanih rezultata i njihove interpretacije može se zaključiti da će tema spolne diferencijacije u području (visokoga) obrazovanja i dalje zaokupljati brojne istraživače ovoga područja i biti prisutna u predviđanjima razvoja nastavničke i akademske profesije u budućnosti. Dakako da pritom valja voditi računa o brojnim preporukama na razini međunarodnih (obrazovnih) politika⁷⁶ o zastupljenosti žena, odnosno muškaraca u određenim profesijama, a nastavnička, odnosno akademska profesija, zasigurno je jedna od njih.

8.4.5. Dob

Varijabla dobi ispitanike dijeli u pet nezavisnih skupina (NS) - 1 – od 24 do 29 godina, 2 – od 30 do 39 godina, 3 – od 40 do 49 godina, 4 – od 50 do 59 godina, 5 – 60 i više godina, a zavisne varijable čine skale percepcije važnosti kompetencija. U tablici 16. prikazane su dobivene razlike na nezavisnoj varijabli dobi.

Tablica 16. Razlike percepcije važnosti prema nezavisnoj varijabli dobi

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|-----------|-------|----------------|-----------------------------------|
| V1 | 1 | 3,66 | 0,648 | 28,287 | 4,1117 | 0,000 | 0,09 | 1,2 < 3,4,5 1 < 2 |
| | 2 | 3,93 | 0,580 | | | | | |
| | 3 | 4,17 | 0,559 | | | | | |
| | 4 | 4,22 | 0,548 | | | | | |
| | 5 | 4,28 | 0,507 | | | | | |
| V2 | 1 | 2,86 | 0,754 | 43,972 | 4,347,032 | 0,000 | 0,12 | Jedino nema razlike između 3 i 4. |
| | 2 | 3,10 | 0,786 | | | | | |
| | 3 | 3,49 | 0,854 | | | | | |
| | 4 | 3,62 | 0,788 | | | | | |
| | 5 | 3,88 | 0,679 | | | | | |
| V3 | 1 | 2,68 | 0,803 | 30,167 | 4,1117 | 0,000 | 0,10 | 1,2 < 3,4,5 |
| | 2 | 2,85 | 0,821 | | | | | |
| | 3 | 3,22 | 0,881 | | | | | |
| | 4 | 3,43 | 0,778 | | | | | |
| | 5 | 3,46 | 0,822 | | | | | |
| V4 | 1 | 2,77 | 0,938 | 116,873 | 4,353,217 | 0,000 | 0,28 | Jedino nema razlike između 4 i 5. |
| | 2 | 3,39 | 0,879 | | | | | |
| | 3 | 4,01 | 0,772 | | | | | |
| | 4 | 4,29 | 0,582 | | | | | |
| | 5 | 4,43 | 0,575 | | | | | |
| V5 | 1 | 3,72 | 0,761 | 25,468 | 4,1117 | 0,000 | 0,08 | 1,2 < 3,4,5 |
| | 2 | 4,04 | 0,637 | | | | | |
| | 3 | 4,26 | 0,599 | | | | | |
| | 4 | 4,33 | 0,562 | | | | | |
| | 5 | 4,39 | 0,534 | | | | | |

Na temelju provedene analize utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti varijable nastavničkih kompetencija te da je stupanj povezanosti (h^2) između dobi i percepcije važnosti varijable nastavničke kompetencije srednji, pri čemu dob može objasniti 8% varijance percepcije važnosti varijable nastavničkih kompetencija. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se ispitanici u dobi od 24 do 29 godina te ispitanici u dobi od 30 do 39 statistički značajno razlikuju u odnosu na preostale tri skupine ispitanika. Pritom navedeni ispitanici iskazuju nižu razinu percepcije važnosti navedene kompetencijske varijable. Također se statistički značajno razlikuju i ispitanici u dobi do 29 godina koji iskazuju nižu razinu percepcije važnosti navedene kompetencije u odnosu na ispitanike u dobi od 30 do 39 godina.

⁷⁵ Navedeni naslov dio je znanstvene monografije Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo

⁷⁶ Neke od preporuka mogu se pronaći u: UNESCO Report 2013. *Women in Science* (2013), UNESCO Report 2002. *Women and management in higher education* (2002), WORLD BANK Report. *World Development Report* (2012).

Utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji varijable kompetencija znanstvenog menadžmenta te da je stupanj povezanosti (h^2) između dobi i percepcije važnosti ove varijable velik, pri čemu dob može objasniti 12% varijance percepcije važnosti znanstvenog menadžmenta. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između ispitanika u dobi od 40 do 49 godina i onih u dobi od 50 do 59, a sve se ostale skupine statistički značajno razlikuju. Pritom najmlađi ispitanici najmanje percipiraju navedenu kompetencijsku varijablu kao važnu, dok percepcija važnosti raste s dobi.

Također valja istaknuti da je analiza pokazala kako se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji važnosti kompetencija doprinosa društvu i zajednici. Stupanj je povezanosti (h^2) između dobi i percepcije važnosti kompetencijske varijable doprinosa društvu i zajednici srednji, pri čemu dob može objasniti 10% varijance percepcije važnosti ove kompetencijske varijable. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se ispitanici u dobi od 24 do 29 godina te ispitanici u dobi od 30 do 39, statistički značajno razliku u odnosu na preostale tri skupine ispitanika i pritom iskazuju nižu razinu percepcije važnosti navedene kompetencijske varijable.

U percepciji važnosti varijable savjetodavno-inovacijskih kompetencija utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju te da je stupanj povezanosti (h^2) između dobi i percepcije važnosti savjetovanja velik. Dob pri tome može objasniti 28% varijance percepcije važnosti ove kompetencijske varijable. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između ispitanika u dobi od 50 do 59 godina i onih u dobi od 60 i više, a sve se ostale skupine statistički značajno razlikuju. Pritom najmlađi ispitanici u najmanjoj mjeri percipiraju navedenu kompetenciju kao važnu, dok percepcija važnosti raste s dobi.

Statistički značajne razlike utvrđene su i u percepciji važnosti varijable znanstveno-razvojnih kompetencija. Stupanj je povezanosti (h^2) između dobi i percepcije važnosti ove kompetencijske varijable srednji, pri čemu dob može objasniti 8% varijance percepcije važnosti znanstveno-razvojnih kompetencija. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se ispitanici u dobi od 24 do 29 godina te ispitanici u dobi od 30 do 39, statistički značajno razliku u odnosu na preostale tri skupine ispitanika i pritom iskazuju nižu razinu percepcije važnosti navedene kompetencijske varijable.

Na temelju prikazanih rezultata razlika u percepciji važnosti kompetencija akademske profesije prema nezavisnoj varijabli dobi može se uočiti zajednički nazivnik svih nalaza na kompetencijskim varijablama gdje je utvrđena statistički značajna razlika. Naime, na svim kompetencijskim varijablama gdje su utvrđene statistički značajne razlike, beziznimno je potvrđeno da mladi, odnosno ispitanici u dobi od 24 do 29 te oni u skupini od 30 do 39, procjenjuju najmanju važnost svih predloženih kompetencija. Ovakav nalaz moguće je povezati s prethodno prikazanim rezultatima procjene razlika prema nezavisnoj varijabli znanstveno-nastavnog zvanja gdje su ispitanici u suradničkim zvanjima na jednak način sve kompetencije procjenjivali manje važnima. Budući da navedene dobne skupine koreliraju sa skupinom suradničkih zvanja, može se zaključiti da mladi, u odnosu na svoje starije kolege, sve predložene kompetencije smatraju manje važnima. Utvrđivanje

razloga takve procjene moguće je postaviti na dvije razine – razini institucionalne skrbi za mlade znanstvenike, odnosno njihovom poticanju prema obrazovanju i stjecanju potrebnih kompetencija⁷⁷ te mladim istraživačima kao posebnoj skupini akademskih djelatnika s pripadajućim odrednicama i različitim sustavom profesionalnih vrijednosti od drugih skupina ispitanika. Također, razloge na razini skupine mladih ispitanika moguće je pronalaziti u nedostatku iskustva, mogućoj dezorijentiranosti u složenom akademskom sustavu, kao i u nedovoljnoj profesionalnoj socijalizaciji mladih istraživača kao posebno zanimljivom fenomenu (Prpić (2000), Polšek (2008), Brajdić Vuković (2014), Vizek Vidović, Brajdić Vuković i Matic (2014)). U tom kontekstu moguće je problematizirati utjecaj radne sredine na definiranje kompetencijskog habitusa mladih istraživača.

Disciplinarna socijalizacija često se ističe kao najvažnija, kako za uspješnu produkciju i reprodukciju znanja na doktorskoj razini, tako i za samostalan istraživački rad i napredovanje u znanosti. Proces profesionalne socijalizacije mladih istraživača predstavlja izrazito značajan izazov koji bi bilo potrebno dodatno produbiti i ispitati posebno u segmentu stjecanja kompetencija tijekom suradničke faze akademske karijere. Valjalo bi, primjerice, utvrditi stupanj povezanosti između nedovoljno razvijenih segmenata profesionalne socijalizacije mladih istraživača i njihove procjene važnosti i ovladanosti pojedinim kompetencijskim varijablama radi razumijevanja poimanja važnosti kompetencija kod mladih istraživača, kao i izazova u stjecanju pojedinih kompetencija. Ovakvo otvaranje budućih istraživačkih pitanja posebno je značajno s obzirom na činjenicu da se na temelju ovog istraživanja skupina mladih istraživača pokazala izrazito zanimljivim istraživačkim izazovom u kontekstu tema akademske profesije.

8.5. Razlike u percepciji ovladanosti kompetencijama akademske profesije prema nezavisnim varijablama

Na temelju rezultata faktorske analize provedene na instrumentu važnosti kompetencija izradene su i skale na instrumentu ovladanosti kompetencijama kako bi se omogućila usporedba na istim podacima. U ovom poglavlju bit će prikazani rezultati testiranih razlika na dobivenim varijablama percepcije ovladanosti kompetencijama akademske profesije: V1 - Nastavničke kompetencije, V2 - Kompetencije znanstvenog menadžmenta, V3 - Kompetencije doprinosa društvu i zajednici, V4 - Savjetodavno-inovacijske kompetencije i V5 - Znanstveno-razvojne kompetencije. Testirane su razlike percepcija ovladanosti kompetencijama s obzirom na nezavisne varijable znanstvenog područja, ustrojbenog oblika sveučilišta, znanstveno-nastavnog zvanja, spola i dobi. Provedena je jednosmjerna analiza varijance za nezavisne skupine rezultata da bi se utvrdilo postoje li razlike u percepcijama ovladanosti.

⁷⁷ Iako se u ovom kontekstu ne može govoriti ni o razini institucionalne skrbi za one starije skupine ispitanika, moguće je pretpostaviti da je njihova viša percepcija dijelom rezultat iskustva, ali i osobnog ulaganja u profesionalno obrazovanje i razvoj kojim su osvijestili važnost pojedinih kompetencija potrebnih za akademsku karijeru. Međutim, neovisno o tome, problem nedovoljne podrške akademskih institucija u Hrvatskoj za ovu razinu obrazovanja akademskih djelatnika i dalje ostaje otvoren problem.

8.5.1. Znanstveno područje

Kao i kod testiranja razlika percepcije važnosti, tako je i kod percepcije ovladanosti prva nezavisna varijabla bila znanstveno područje ispitanika. Ova varijabla dijelila je ispitanike u istih šest nezavisnih skupina (NS): 1 - Prirodne znanosti, 2 - Tehničke i biotehničke znanosti, 3 - Biomedicina i zdravstvo, 4 - Društvene i humanističke znanosti, 5 - Umjetničko područje i interdisciplinarna područja umjetnosti, 6 - Interdisciplinarna područja znanosti, a zavisne su varijable skale percepcije ovladanosti kompetencijama. U tablici 17. prikazane su dobivene razlike na nezavisnoj varijabli znanstvenog područja.

Tablica 17. Razlike percepcije ovladanosti prema nezavisnoj varijabli znanstvenog područja

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|------------|-------|----------------|-----------|
| V1 | 1 | 4,12 | 0,697 | 8,837 | 5, 154,014 | 0,000 | 0,04 | 1,2 < 4,5 |
| | 2 | 4,20 | 0,536 | | | | | |
| | 3 | 4,31 | 0,560 | | | | | |
| | 4 | 4,41 | 0,497 | | | | | |
| | 5 | 4,48 | 0,438 | | | | | |
| | 6 | 4,40 | 0,491 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,78 | 0,867 | 0,208 | 5, 1120 | 0,959 | / | / |
| | 2 | 3,84 | 0,722 | | | | | |
| | 3 | 3,81 | 0,828 | | | | | |
| | 4 | 3,81 | 0,731 | | | | | |
| | 5 | 3,89 | 0,698 | | | | | |
| | 6 | 3,81 | 0,628 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,24 | 0,912 | 4,059 | 5, 1120 | 6,267 | 0,03 | 1 < 4,5 |
| | 2 | 3,48 | 0,789 | | | | | |
| | 3 | 3,47 | 0,771 | | | | | |
| | 4 | 3,63 | 0,805 | | | | | |
| | 5 | 3,79 | 0,723 | | | | | |
| | 6 | 3,73 | 0,695 | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|------|-------|-------|------------|-------|------|---------|
| V4 | 1 | 3,85 | 0,892 | 1,769 | 5, 1120 | 0,116 | / | / |
| | 2 | 3,98 | 0,776 | | | | | |
| | 3 | 4,09 | 0,794 | | | | | |
| | 4 | 4,03 | 0,763 | | | | | |
| | 5 | 4,07 | 0,794 | | | | | |
| | 6 | 4,16 | 0,651 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,37 | 0,672 | 7,204 | 5, 153,351 | 0,000 | 0,03 | 4 > 1,2 |
| | 2 | 4,36 | 0,570 | | | | | |
| | 3 | 4,44 | 0,569 | | | | | |
| | 4 | 4,56 | 0,454 | | | | | |
| | 5 | 4,33 | 0,508 | | | | | |
| | 6 | 4,56 | 0,416 | | | | | |

Analizom je utvrđeno da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti kompetencijskom varijablom V1 (nastavničkih kompetencija) te da je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije ovladanosti ovom kompetencijskom varijablom malen. Znanstveno područje pri tome može objasniti 4% varijance percepcije ovladanosti varijablom nastavničke kompetencije. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti statistički značajno rjeđe percipiraju ovladanost navedenim kompetencijama u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti, odnosno ispitanika iz umjetničkog područja i interdisciplinarnih područja umjetnosti. Analiza je pokazala da između ostalih skupina nema statistički značajnih razlika.

U percepciji ovladanosti kompetencijskom varijablom V3 (kompetencije doprinosa društvu i zajednici) utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju te da je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije ovladanosti kompetencijama doprinosa društvu i zajednici malen. Znanstveno područje kao nezavisna varijabla pri tome može objasniti 3% varijance percepcije ovladanosti ovom kompetencijskom varijablom. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja prirodnih znanosti statistički značajno rjeđe percipiraju ovladanost navedenom kompetencijom u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti te ispitanika iz umjetničkog i interdisciplinarnih područja umjetnosti. Analiza je pokazala da između ostalih skupina nema statistički značajne razlike.

Analizom je utvrđeno da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti kompetencijskom varijablom V5 (znanstveno-razvojnih kompetencija) te da je stupanj povezanosti (h^2) između znanstvenog područja i percepcije ovladanosti ovom kompetencijskom varijablom malen. Znanstveno područje pri tome može objasniti 3% varijance percepcije ovladanosti varijablom znanstveno-razvojnih kompetencija. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici iz područja prirodnih, tehničkih i biotehničkih znanosti statistički značajno rjeđe percipiraju ovladanost navedenom kompetencijskom varijablom u odnosu na ispitanike iz područja društvenih i humanističkih znanosti. Između ostalih skupina nema statistički značajne razlike. Analiza je pokazala da nema razlike na varijablama percepcije ovladanosti kompetencijama znanstvenog menadžmenta i savjetodavno-inovacijskim kompetencijama.

Slično kao kod procjene važnosti, i kod procjene ovladanosti pokazalo se da ispitanici iz područja društvenih i humanističkih znanosti višom procjenjuju razinu ovladanosti onim kompetencijskim varijablama na kojima je potvrđena statistička značajnost razlike. Razlike u ovladanosti potvrđene su na istim kompetencijskim varijablama na kojima su potvrđene i razlike u procjeni važnosti, a to su nastavničke, kompetencije doprinosa društvu i zajednici te znanstveno-razvojne kompetencije.

Ovakvi nalazi potvrđuju ranije prikazane rezultate istraživanja (Polio, 1996, Teichler, Arimoto i Cummings, 2013) o korelacijama između znanstvene discipline te zauzetosti i uključenosti u nastavni proces. Ne iznenađuje stoga rezultat koji upućuje na to da je razina procjene ovladanosti nastavničkim kompetencijama viša u skupini ispitanika društvenih i humanističkih znanosti, s obzirom na to da rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici društvenih i humanističkih područja svoju ulogu nastavnika percipiraju u većoj mjeri od ispitanika drugih znanstvenih područja. Također, ovakvi nalazi upućuju na potrebu uravnoteživanja nastavne i znanstveno-istraživačke aktivnosti u propisima o napredovanju akademskih djelatnika, a koja bi – za pretpostaviti je – dovela i do manjih razlika u ovladanosti kompetencijama akademske profesije između nastavnika različitih znanstvenih područja, pri čemu valja promišljati o smjernicama za razvoj različitih modela obrazovanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi koji se temelje na specifičnostima različitih znanstvenih disciplina kao i nastavnim specifičnostima svakog znanstvenog područja.

8.5.2. Ustrojbeni oblik sveučilišta

Varijable ustrojbenog oblika sveučilišta ispitanike dijeli u tri nezavisne skupine (NS): 1 – Integrirano sveučilište, 2 – Polu-integrirano sveučilište, 3 – Neintegrirano sveučilište, a zavisne varijable čine skale percepcije ovladanosti kompetencijama. U tablici 18. prikazane su dobivene razlike na nezavisnoj varijabli ustrojbenog oblika sveučilišta.

Tablica 18. Razlike percepcije ovladanosti prema nezavisnoj varijabli ustrojbenog oblika sveučilišta

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|---------|-------|----------------|---------|
| V1 | 1 | 4,34 | 0,588 | 0,723 | 2, 1127 | 0,485 | / | / |
| | 2 | 4,29 | 0,546 | | | | | |
| | 3 | 4,32 | 0,546 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,87 | 0,764 | 1,621 | 2, 1127 | 0,198 | / | / |
| | 2 | 3,77 | 0,732 | | | | | |
| | 3 | 3,85 | 0,770 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,71 | 0,798 | 2,885 | 2, 1127 | 0,056 | / | / |
| | 2 | 3,51 | 0,828 | | | | | |
| | 3 | 3,51 | 0,803 | | | | | |
| V4 | 1 | 3,96 | 0,785 | 3,006 | 2, 1127 | 0,05 | / | / |
| | 2 | 3,95 | 0,780 | | | | | |
| | 3 | 4,06 | 0,790 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,48 | 0,568 | 3,94 | 2, 1127 | 0,02 | 0,001 | 2 < 3 |
| | 2 | 4,41 | 0,556 | | | | | |
| | 3 | 4,50 | 0,515 | | | | | |

Na temelju analize utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti kompetencijskom varijablom V5 (znanstveno-razvojnih kompetencija) te da je stupanj povezanosti (h^2) između ustrojbenog oblika sveučilišta i percepcije ovladanosti ovom kompetencijskom varijablom neznatan. Spomenuta nezavisna varijabla pritom može objasniti manje od 1% varijance percepcije ovladanosti znanstveno-razvojnim kompetencijama. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da ispitanici s polu-integriranih sveučilišta (Sveučilište u Osijeku, Rijeci i Splitu) iskazuju statistički značajno nižu razinu percepcije važnosti navedenih kompetencija u odnosu na ispitanike sa Sveučilišta u Zagrebu (kao neintegriranog sveučilišta). Između ostalih skupina ispitanika razlike nema, kao što nema razlike ni na preostale četiri varijable percepcije ovladanosti kompetencijama.

Čini se da ni kod procjene ovladanosti kompetencijama akademske profesije ustrojbeni oblik sveučilišta nije pokazao značajnije razlike koje bi zahtijevale širu analizu. Slično kao i kod procjene važnosti, može se zaključiti da ni kod procjene ovladanosti kompetencija akademske profesije oblik sveučilišnog ustrojstva ne predstavlja značajnu varijablu.

8.5.3. Akademsko zvanje

Varijabla akademskog zvanja, kao i kod procjene važnosti, ispitanike dijeli u tri nezavisne skupine (NS): 1 – redoviti profesori u trajnom zvanju i redoviti profesori, 2 – izvanredni profesori, 3 – docenti, 4 – suradnička zvanja (poslijedoktorand, znanstveni novak-viši asistent, znanstveni novak-asistent, viši asistent i asistent), a zavisne varijable čine skale percepcije ovladanosti kompetencijama. U tablici 19. prikazane su dobivene razlike na nezavisnoj varijabli akademskog zvanja.

Tablica 19. Razlike percepcije ovladanosti prema nezavisnoj varijabli akademskog zvanja

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|------------|-------|----------------|---------|
| V1 | 1 | 4,28 | 0,550 | 0,801 | 3,1126 | 0,493 | / | / |
| | 2 | 4,36 | 0,468 | | | | | |
| | 3 | 4,31 | 0,567 | | | | | |
| | 4 | 4,31 | 0,569 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,70 | 0,805 | 3,437 | 3, 516,309 | 0,013 | 0,01 | 1 < 4 |
| | 2 | 3,81 | 0,675 | | | | | |
| | 3 | 3,79 | 0,794 | | | | | |
| | 4 | 3,90 | 0,724 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,45 | 0,834 | 1,065 | 3,1126 | 0,363 | / | / |
| | 2 | 3,56 | 0,782 | | | | | |
| | 3 | 3,52 | 0,841 | | | | | |
| | 4 | 3,57 | 0,799 | | | | | |
| V4 | 1 | 3,93 | 0,889 | 1,197 | 3,1126 | 0,310 | / | / |
| | 2 | 4,03 | 0,698 | | | | | |
| | 3 | 4,00 | 0,815 | | | | | |
| | 4 | 4,04 | 0,744 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,50 | 0,487 | 1,088 | 3,1126 | 0,353 | / | / |
| | 2 | 4,47 | 0,499 | | | | | |
| | 3 | 4,42 | 0,566 | | | | | |
| | 4 | 4,46 | 0,562 | | | | | |

Analizom dobivenih rezultata utvrđeno je da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti kompetencijskom varijablom znanstvenog menadžmenta te da je stupanj povezanosti (η^2) između zvanja i percepcije ovladanosti kompetencijama znanstvenog menadžmenta malen. Nezavisna varijabla akademskog zvanja pri tom može objasniti 1% varijance percepcije ovladanosti kompetencijama znanstvenog menadžmenta. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da redoviti profesori i redoviti profesori u trajnom zvanju navedenu kompetenciju statistički značajno manje percipiraju kao onu kojom su ovladali u odnosu na ispitanike koji su izabrani u suradničko zvanje. Između ostalih skupina utvrđeno je da nema statistički značajne razlike. Na preostale četiri varijable percepcije ovladanosti kompetencijama nije se utvrdila statistički značajna razlika.

Navedeni rezultat posebno je zanimljiv u odnosu na prethodno prikazane rezultate istraživanja u kojima su mladi ispitanici sve kompetencijske varijable dominantno procjenjivali manje važnima ili u manjoj mjeri važnima u odnosu na starije ili ispitanike u višem znanstveno-nastavnom zvanju. U kontekstu ovladanosti kompetencijama akademske profesije ovaj nalaz donosi suprotnu poziciju ispitanika u suradničkim zvanjima. Iako je stupanj povezanosti između zvanja i percepcije ovladanosti kompetencijama znanstvenog menadžmenta malen, a nezavisna varijabla znanstveno-nastavnog zvanja objašnjava svega 1% varijance percepcije ovladanosti kompetencijama znanstvenog menadžmenta, ovakav nalaz ipak može biti donekle indikativan u kontekstu rasprava o ovladanosti kompetencijama akademske profesije. Osobito je zanimljivo da se upravo na kompetencijskoj varijabli V2 (kompetencija znanstvenog menadžmenta) pojavila ovakva razlika, posebno zato što se čestice koje opisuju ovu varijablu tradicionalno shvaćaju kao kompetencije iskusnijih akademskih djelatnika. Rezultati upućuju na to da mladi znanstvenici u suradničkim zvanjima smatraju da znanjima i vještinama projektnog menadžmenta, upravljanja financijama, vodenja timova, strateškog planiranja te stvaranja međunarodnih istraživačkih mreža vladaju bolje u odnosu na starije ispitanike u znanstveno-nastavnim zvanjima.

Ovaj se rezultat može povezati s istraživanjima koja o česticama ove kompetencijske varijable raspravljaju kao o novim, odnosno suvremenim kompetencijama akademske profesije (Musellin, 2007; Čizmić, Crnkić i Softić, 2013). U tom kontekstu moguće je pretpostaviti da su mladi znanstvenici zbog novijih promjena u akademskoj profesiji koje se ogledaju kroz ovu kompetencijsku varijablu (primjerice, kompetitivnost akademskog tržišta, zahtjevi za međunarodnom prepoznatljivošću, pritisci spram stjecanja dodatnih finansijskih prihoda, projektna suradnja, itd.), prije prepoznali nužnost ovladavanja ovim nizom kompetencija. Ujedno, razlog ovakvog nalaza, iako dijelom u suprotnosti s nekim ranijim istraživanjima (primjerice: Čulum, 2010)⁷⁸, može se potražiti i u pretpostavci da su mladi istraživači spremniji na prihvaćanje promjena te da brže odgovaraju na izazove društvenog i profesionalnog okruženja.

⁷⁸ Rezultati istraživanja (Čulum, 2010) pokazuju da je među sveučilišnim nastavnicima u Hrvatskoj malo onih koji prihvaćaju promjene u nastavnom i istraživačkom radu, više je neutralnih prema promjenama, a najviše onih koji se promjenama opiru, među kojima je najviše onih na početku akademske karijere. Međutim, poseban naglasak u ovom istraživanju bio je na analizi mogućnosti integracije civilne misije u akademske djelatnosti na hrvatskim sveučilištima. Budući da čestice kompetencijske varijable znanstvenog menadžmenta imaju znatno snažniju tržišnu orijentaciju moguće je pretpostaviti da se mladi istraživači više percipiraju u navedenoj ulozi nego u onoj koja se odnosi na poticanje i integraciju civilne misije sveučilišta.

8.5.4. Spol

S namjerom utvrđivanja postojanja statistički značajnih razlika u percepciji ovladanosti kompetencijama akademske profesije između muškaraca i žena, proveden je t-test za nezavisne uzorke. Tablica 20. prikazuje dobivene razlike s obzirom na nezavisnu varijablu spola.

Tablica 20. Razlike percepcije ovladanosti prema nezavisnoj varijabli spola

| V | NS | M | SD | t | df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|--------|---------|-------|----------------|---------|
| V1 | M | 4,14 | 0,599 | -8,328 | 834,797 | 0,000 | 0,08 | 1 < 2 |
| | Ž | 4,42 | 0,483 | | | | | |
| V2 | M | 3,68 | 0,782 | -4,948 | 923,129 | 0,000 | 0,03 | 1 < 2 |
| | Ž | 3,91 | 0,721 | | | | | |
| V3 | M | 3,35 | 0,851 | -6,058 | 906,243 | 0,000 | 0,04 | 1 < 2 |
| | Ž | 3,65 | 0,766 | -2,197 | 1128 | 0,028 | <0,01 | 1 < 2 |
| V4 | M | 3,94 | 0,825 | / | / | / | / | / |
| | Ž | 4,05 | 0,758 | | | | | |
| V5 | M | 4,35 | 0,582 | -5,734 | 866,115 | 0,000 | 0,04 | 1 < 2 |
| | Ž | 4,54 | 0,493 | | | | | |

Analizom rezultata ustanovljeno je da postoji statistički značajna razlika na svim kompetencijskim varijablama osim varijable V4 (sajetodavno-inovacijskih kompetencija), pri čemu žene statistički značajno češće od muškaraca iskazuju da su ovladale navedenim kompetencijama.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na to da žene statistički češće u odnosu na muškarce (i s najvišom veličinom efekta u odnosu na ostale kompetencijske varijable) procjenjuju ovladanost nastavničkim kompetencijama. Time se potvrđuju rezultati provedenih istraživanja (Eliou, 1988; Vrcelj i Mušanović, 2011; Vrcelj, 2014) koja govore da su nastava i poučavanje ženi konceptualno bliži profesionalni zahtjev nego muškarcu, čime se dijelom pokušava opravdati značajno veći broj žena u obrazovnom sektoru nego njihovih muških kolega.

8.5.5. Dob

Nezavisna varijabla dobi, kao i u procjeni važnosti, dijelila je ispitanike u pet nezavisnih skupina, a zavisne varijable čine skale percepcije ovladanosti kompetencijama. Tablica 21. prikazuje dobivene razlike s obzirom na nezavisnu varijablu dobi.

Tablica 21. Razlike percepcije ovladanosti prema nezavisnoj varijabli dobi

| V | NS | M | SD | F/F _w | df, df | P | η ² | Razlike |
|----|----|------|-------|------------------|------------|-------|----------------|-----------|
| V1 | 1 | 4,10 | 0,708 | 2,551 | 4, 332,713 | 0,04 | 0,01 | 1 < 2,3,4 |
| | 2 | 4,33 | 0,512 | | | | | |
| | 3 | 4,34 | 0,555 | | | | | |
| | 4 | 4,33 | 0,553 | | | | | |
| | 5 | 4,29 | 0,506 | | | | | |
| V2 | 1 | 3,81 | 0,777 | 4,200 | 4, 1117 | 0,002 | 0,02 | 2 > 3,4 |
| | 2 | 3,92 | 0,726 | | | | | |
| | 3 | 3,75 | 0,767 | | | | | |
| | 4 | 3,68 | 0,790 | | | | | |
| | 5 | 3,84 | 0,719 | | | | | |
| V3 | 1 | 3,48 | 0,834 | 0,169 | 4, 1117 | 0,954 | / | / |
| | 2 | 3,55 | 0,788 | | | | | |
| | 3 | 3,51 | 0,845 | | | | | |
| | 4 | 3,54 | 0,848 | | | | | |
| | 5 | 3,54 | 0,794 | | | | | |
| V4 | 1 | 3,93 | 0,839 | 2,374 | 4, 334,855 | 0,052 | / | / |
| | 2 | 4,05 | 0,712 | | | | | |
| | 3 | 3,96 | 0,843 | | | | | |
| | 4 | 3,92 | 0,854 | | | | | |
| | 5 | 4,15 | 0,724 | | | | | |
| V5 | 1 | 4,35 | 0,651 | 1,422 | 4, 1117 | 0,224 | / | / |
| | 2 | 4,45 | 0,549 | | | | | |
| | 3 | 4,49 | 0,507 | | | | | |
| | 4 | 4,46 | 0,538 | | | | | |
| | 5 | 4,50 | 0,464 | | | | | |

Analizom je utvrđeno da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti nastavničkom kompetencijom te da je stupanj povezanosti (h^2) između dobi i percepcije ovladanosti nastavnom kompetencijom malen, pri čemu dob može objasniti 1% varijance percepcije ovladanosti nastavničkom kompetencijom. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se ispitanici u dobi od 24 do 29 godina statistički značajno razlikuju u odnosu na ispitanike u dobi od 30 do 59 godina, ali ne i u odnosu na ispitanike u dobi od 60 godina i više. Pritom najmlađi ispitanici iskazuju nižu razinu percepcije ovladanosti navedenom kompetencijom. Između ostalih skupina ne postoji statistički značajna razlika.

Analiza je također pokazala da se skupine ispitanika statistički značajno razlikuju u percepciji ovladanosti varijablom kompetencija znanstvenog menadžmenta te da je stupanj povezanosti (h^2) između dobi i percepcije ovladanosti znanstvenim menadžmentom malen, pri čemu dob može objasniti 1% varijance percepcije ovladanosti ovom kompetencijskom varijablom. Post-hoc testom višestruke usporedbe u parovima utvrđeno je da se statistički značajno razlikuju ispitanici u dobi od 30 do 39 godina koji iskazuju višu razinu ovladanosti navedenom kompetencijskom varijablom u odnosu na ispitanike u dobi od 40 do 49 godina i onih u dobi od 50 do 59. Između ostalih skupine nema statistički značajne razlike.

Analiza je pokazala da nema razlika ni na preostale tri varijable percepcije ovladanosti kompetencijama.

Rezultati istraživanja s obzirom na nezavisnu varijablu dobi u najvećoj mjeri potvrđuju rezultate na temelju varijable znanstveno-nastavnog zvanja, s obzirom na to da je riječ o dvije varijable koje su u međusobnoj korelaciji. Za rezultat koji upućuje na to da najmlađi ispitanici ističu najmanju razinu ovladanosti nastavničkom kompetencijom moguće je pronaći dva razloga. Prvi razlog je nedavan ulazak u profesiju i nedovoljno vrijeme provedeno u nastavnom procesu, a drugi nedostatak nacionalnih, ali i nepostojanje institucionalnih ili sveučilišnih mehanizama obrazovanja mladih nastavnika za rad u nastavi, za što postoje pozitivni primjeri u međunarodnom okruženju, primjerice Velikoj Britaniji (Smith, Race i Brown, 1995) ili Sjedinjenim Američkim Državama (Duderstadt, 2000).

8.6. Razlike u procjenama važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije

Analiza rezultata procjene razlika u percepciji važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije prema nezavisnim varijablama znanstvenog područja, ustrojbenog oblika sveučilišta, znanstveno-nastavnog zvanja, spola i dobi pokazala je neke statistički značajne razlike s obzirom na definirane varijable.

Rezultati upućuju na nekoliko indikativnih nalaza. Primjerice, ispitanici iz područja društvenih i humanistički znanosti te umjetničkog područja statistički značajno višom

procjenjuju važnost i ovladanost pojedinih kompetencijskih varijabli. U prvom redu to se odnosi na kompetencijsku varijablu V1 (nastavničke kompetencije) kod koje se potvrđuje i najviši stupanj povezanosti između znanstvenog područja i procjene važnosti ove kompetencijske varijable, u odnosu na preostale dvije kompetencijske varijable V3 (kompetencije doprinosa društvu i zajednici) i V5 (znanstveno-razvojne kompetencije), na kojima je potvrđena statistička značajnost razlike.

Rezultati istraživanja pokazuju da ustrojbeni oblik sveučilišta, a shodno tome i usmjerenost pojedinih sveučilišnih politika, niti utječe na formiranje svijesti akademskih djelatnika o percepciji važnosti niti potiče na ovladavanje pojedinim kompetencijskim varijablama. Takav nalaz upućuje na nepovezanost i nepostojanje sinergije odozgo prema dolje (engl. *top-down*) i odozdo prema gore (engl. *bottom-up*) pristupa u planiranju sveučilišnih politika, s obzirom na to da je očigledno da politike donesene na razini upravljačkih struktura sveučilišta nemaju utjecaj u akademskoj zajednici, kao ni utjecaj na formiranje zajedničkog sveučilišnog identiteta akademskih djelatnika.

Rezultati istraživanja upućuju na povezanost nezavisne varijable znanstveno nastavnog zvanja i dobi na temelju kojih je očito da ispitanici u nižem, suradničkom zvanju, većinu kompetencijskih varijabli procjenjuju manje važnima u odnosu na starije ispitanike u višim znanstveno-nastavnim zvanjima. Iznimku predstavljaju rezultati na kompetencijskoj varijabli V5 (kompetencijama znanstvenog menadžmenta) koji pokazuju suprotan rezultat – višu razinu procjena ovladanosti mladih istraživača u odnosu na one starije. To pokazuje da trendovi koji se iskazuju u rezultatima s obzirom na zvanje i dob, upućuju na potrebu sustavnog promišljanja o ulogama, položaju i procesu profesionalne socijalizacije mladih istraživača koji su se pokazali kao istraživački izrazito zanimljiv i neistražen dio akademske populacije, posebno u nacionalnom okruženju.

9

- Prijedlog kompetencijskog profila akademske profesije

9. PRIJEDLOG KOMPETENCIJSKOG PROFILA AKADEMSKE PROFESIJE

Unacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru rasprave o kompetencijskim profilima, kao i njihovo modeliranje i predlaganje, i dalje su neistražena i rijetko prisutna tema, posebno na području odgojno-obrazovne djelatnosti. S druge strane, društvene i gospodarske promjene nameću potrebu prepoznavanja i isticanja sposobnih, vještih i motiviranih pojedinaca koji će biti spremni na nove izazove i situacije koje se pred njih postavljaju. U takvom okruženju, obrazovni sektor ne može ostati imun na promjene koje se događaju te je potrebno da na odgovarajući način – odgovorno, strateški i planski, ali s uvijek prisutnim utemeljenim kritičkim stavom – odgovara na postavljene zahtjeve. U tom kontekstu, ljudski potencijali koji su jedan od temeljnih nositelja obrazovne djelatnosti i promjene, čine osobito važnu kariku u procesu kritičkog i odgovornog postavljanja prema (novim) zahtjevima. Stoga je za pronalaženje, zadržavanje, razvoj i napredovanje upravo takvih pojedinaca nužno upotrebljavati odgovarajuće „alate“ pomoću kojih će ih biti jednostavnije i brže prepoznati, zadržati i (dodatno) obrazovati da bi bili spremni za stalno napredovanje i ostvarenje najboljih rezultata. Punnitamai (2002) ističe da je upravo kompetencijsko profiliranje, koje se temelji na holističkom pristupu, mogući odgovor na postavljeni zahtjev. Stoga je i cilj ovoga istraživanja bilo predložiti kompetencijski profil akademskog djelatnika - sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere.

Kompetencijski profil akademske profesije koji se predlaže svoje teorijsko ishodište pronalazi u holističkom shvaćanju pojma kompetencija kao složenih kombinacija znanja, stavova, vještina i sposobnosti koje se očituju u kontekstu izvršavanja određenog zadatka (Hager, 1995; Kerka, 1998; Babić, 2007). Takvo određenje podrazumijeva različite stupnjeve kompetencija za početnike, iskusne i stručnjake u nekom području. Shodno tome, kompetencijski profil nastoji odgovoriti na pitanje koje bi kompetencije pristupnik trebao posjedovati prilikom prvog stjecanja *licencie docendi* – prvog izbora u znanstveno-nastavno zvanje, odnosno, koje kompetencije akademski djelatnik treba steći tijekom suradničke faze, tj. procesa sazrijevanja u akademskom okruženju.

Predloženi se profil temelji na grupno nehijerarhijskom pristupu modeliranja kompetencijskih profila (Campion i sur., 2011), odnosno na modelu višestrukih kompetencija, s obzirom na to dovoljno široko sagledava različite kompetencije, ali i omogućuje specifičniji pristup

određenim kompetencijskim skupinama. U skladu s onim što ističu Cira i Benjamin (1998) moguće ga je primijeniti na širokom rasponu pripadnika akademske profesije neovisno o pojedinim znanstvenim područjima ili disciplinama. Modeliranju kompetencija pristupa grupno i omogućuje tematsko grupiranje/povezivanje te je nehijerarhijski, čime se omogućuje sinergija različitih akademskih djelatnosti bez strogo zadanih hijerarhijskih okvira.

U skladu s etapama u razvoju kompetencijskog profila koje ističu Orr, Sneltsjes i Dai (2010)⁷⁹ predloženi kompetencijski profil svoje utemeljenje pronalazi prvenstveno u rezultatima provedenih istraživanja koja su se bavila ovom i sličnim temama u različitim znanstvenim područjima s namjerom objedinjavanja što većeg broja rezultata i rasprava o kompetencijama i kompetencijskim profilima u predloženi profil. Pritom se vodilo računa da profil bude uskladen s temeljnom misijom i vrijednostima akademske profesije, kao i ciljevima obrazovnih politika visokog obrazovanja u međunarodnom i nacionalnom okruženju. Profil obuhvaća ključne djelatnosti/područja akademske profesije koja su, osim n temelju literature, definirana i uvažavajući rezultate istraživanja o percepciji i zahtjevima za novim kompetencijama akademskih djelatnika. Nakon toga kompetencije su klasificirane i grupirane u tematske skupine shodno rezultatima prethodnih etapa razvoja kompetencijskog profila.

Na temelju provedenog istraživanja predlaže se kompetencijski profil akademske profesije koji je izraden kao rezultat faktorske analize, odnosno dobivenih kompetencijskih varijabli, koje su nastale kao linearni kompozit varijabli pojedinačnih faktora. Također, iako je temeljem „čišćenja“ instrumenta, nakon provedene faktorske analize izostavljen dio čestica⁸⁰, koje su prvotno klasificirane u skupinu općih (akademskih) kompetencija, one su ipak uključene u predloženi kompetencijski profil. Razlog takvoj odluci zastupljenost je spomenutih čestica u većini literature koja se bavi temom kompetencija u obrazovanju, ali i općih kompetencija, neovisno o pojedinim profesijama ili djelatnostima. Spomenute su čestice ujedno snažno apostrofirane u Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (2004) kao ključne kompetencije za život, rad i obrazovanje u Europi 21. stoljeća. Osim toga, rezultati istraživanja pokazuju da ih akademski djelatnici u Hrvatskoj visoko rangiraju (1., 2. i 7. mjesto) na ljestvici procjene važnosti kompetencija akademske profesije.

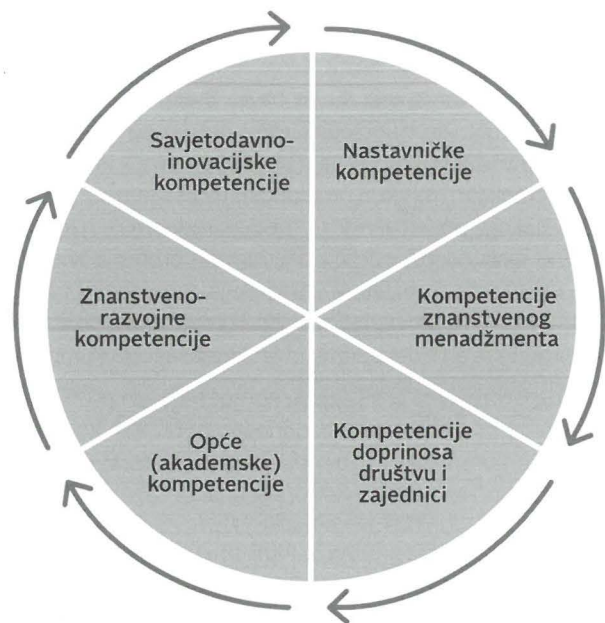
Osim navedenih kompetencijskih čestica, na temelju rezultata prethodnih istraživanja (Turk 2015b, 2015c) predloženom profilu dodana je i čestica koja upućuje na potrebu poznavanja akademske administracije – *Poznavanje akademske administracije (nastavna, istraživačka i opća)*.

U skladu s navedenim, predloženi kompetencijski profil akademske profesije prikazan je na grafikonu 7., a sastoji se od šest tematskih skupina – nastavničkih kompetencija, kompetencija znanstvenog menadžmenta, kompetencija doprinosa društvu i zajednici,

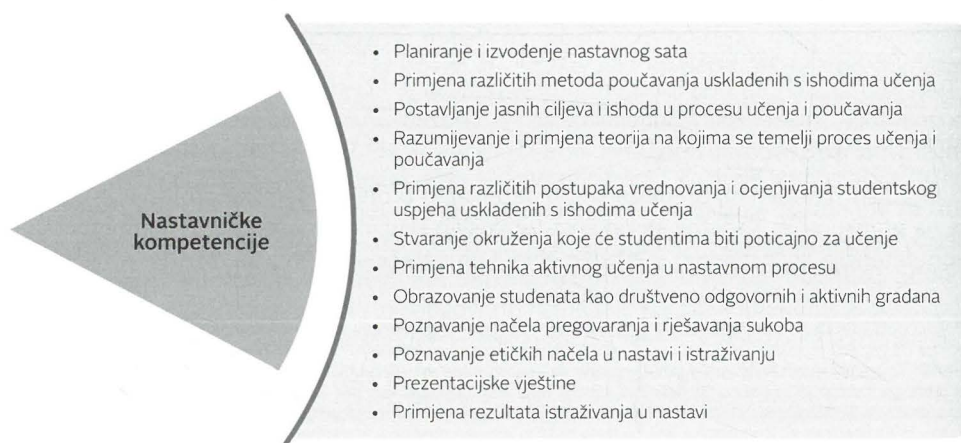
⁷⁹ Valja podsjetiti da Orr, Sneltsjes i Dai (2010) navode nekoliko etapa u razvoju uspješnog kompetencijskog profila. Autori polaze od toga da je za utemeljenje svakog kompetencijskog profila potrebno - 1) uporište potražiti prvenstveno u literaturi i rezultatima provedenih istraživanja; zatim je nužno da 2) profil bude uskladen s misijom, vizijom i vrijednostima organizacije ili profesije; potom je potrebno 3) definirati ključna područja, odnosno sadržaje kompetencijskog profila te 4) provesti konzultacije s istraživačima i ekspertima o kompetencijama koje su ključne za uspjeh u različitim kontekstima. Nakon toga, važno je 5) definirati ključne dionike koji će sudjelovati u provjeri i procjeni kompetencijskog profila, zatim 6) klasificirati kompetencije shodno rezultatima prethodnih etapa te naposljetku 7) implementirati profil u organizaciju ili profesiju.

⁸⁰ Riječ je o sljedećim česticama - *Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku te Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta)*.

znanstveno-razvojnih kompetencija, savjetodavno-inovacijskih kompetencija i općih (akademskih) kompetencija, s pripadajućim kompetencijama svake skupine. Kompetencije svake tematske skupine prikazane su na grafikonima 7.1., 7.2., 7.3., 7.4., 7.5. i 7.6., koji čine sastavni dio grafikona 7.



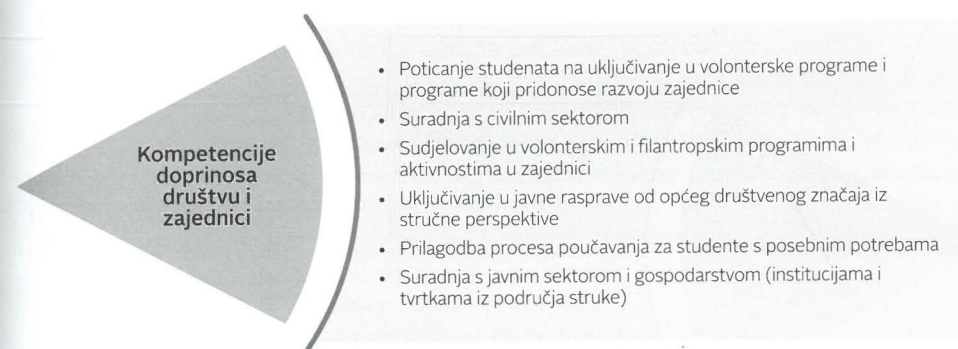
Grafikon 7. Kompetencijski profil akademske profesije



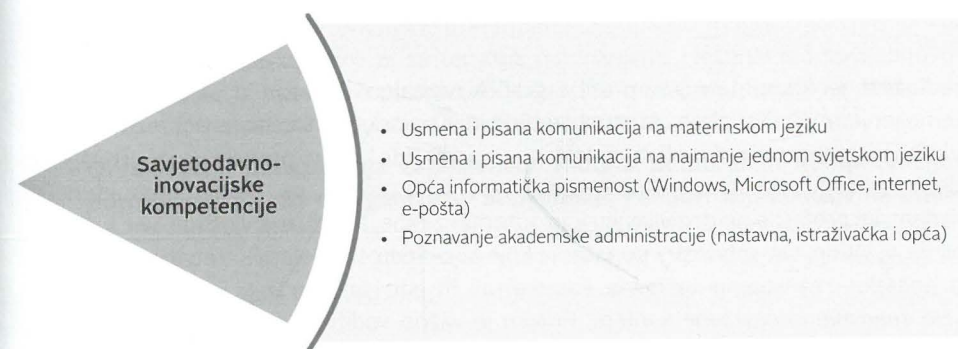
Grafikon 7.1. Kompetencijski profil akademske profesije - nastavničke kompetencije



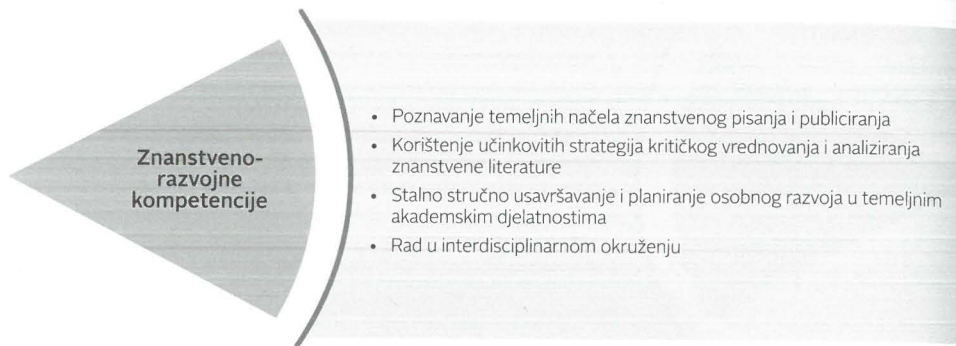
Grafikon 7.2. Kompetencijski profil akademske profesije – kompetencije znanstvenog menadžmenta



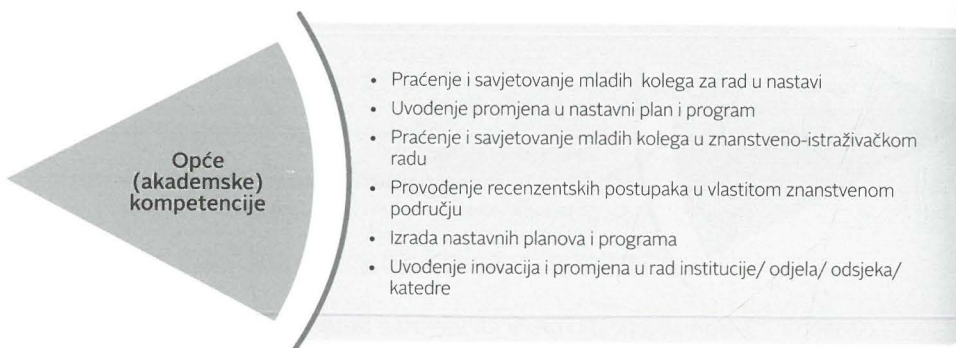
Grafikon 7.3. Kompetencijski profil akademske profesije – kompetencije doprinosa društvu i zajednici



Grafikon 7.4. Kompetencijski profil akademske profesije – savjetodavno-inovacijske kompetencije



Grafikon 7.5. Kompetencijski profil akademske profesije – znanstveno-razvojne kompetencije



Grafikon 7.6. Kompetencijski profil akademske profesije – opće (akademske) kompetencije

Predloženi je kompetencijski profil i grafički/vizualno prikazan u skladu sa svojim utemeljenjem u holističkom pristupu definiranju kompetencija, što znači – otvoreno i fleksibilno, nehijerarhijski, ali tematski grupirano radi lakšeg pronalaženja i usvajanja odgovarajućeg tematskog skupa kompetencija. U ovom se profilu kompetencije akademske profesije ne doživljavaju kao automatizirane, uvježbane vještine, već kao ona znanja, vještine, sposobnosti i ponašanja koje bi akademski djelatnik trebao posjedovati na početku znanstveno-nastavne karijere, ali ih isto tako graditi i razvijati tijekom cijele znanstveno-nastavne karijere. Pritom je važno voditi računa o karakteristikama, specifičnostima i tradiciji akademske profesije kao i o okolnostima postojećeg okruženja u kojem se nalazi. U tom kontekstu zastupljenost pojedinog skupa kompetencija u karijeri akademskog djelatnika ovisit će o nizu faktora – stupnju u akademskoj karijeri,

misiji i potrebama institucije, zahtjevima (društvenog) okruženja, novim prilikama i promjenama u znanosti, potrebama studenata te nizom novih zahtjeva i promjena koje je teško unaprijed predvidjeti. Kompetencije koje čine ovaj kompetencijski profil oblikovane su kombinacijom tradicionalnih/temeljnih i suvremenih/novih⁸¹ kompetencija akademske profesije. Valja istaknuti da je ideja fleksibilnosti i potrebe za stalnim propitivanjem predloženog kompetencijskog profila akademske profesije osobito važna zbog promjena u akademskoj profesiji (globalizacije, internacionalizacije, povećanje broja studenata, preispitivanja vlastite društvene uloge te brojnih novih potreba, koje još nisu znanstveno detektirane, istražene i analizirane), a koje gotovo na svakodnevnoj razini upućuju na potrebu redefiniranja (pojedinih) kompetencija predloženog profila. Osim toga, specifičnosti (na nacionalnoj i sveučilišnoj razini) upućuju na snažnije profiliranje specifičnih kompetencija shodno definiranim politikama, misijama i vizijama. Usto, tradicija predstavlja snažan faktor u razvoju i oblikovanju akademske profesije, kao i sve češći i brojniji utjecaji društvenog okruženja i šire javnosti na akademske i sveučilišne politike te njihovi zahtjevi i očekivanja od akademske zajednice.

U tom se kontekstu uporabna ili praktična vrijednost predloženog kompetencijskog profila može analizirati kroz devet ključnih prednosti upotrebe kompetencijskih profila organizacije ili specifične profesije (Campion i sur., 2011). Potrebno je istaknuti da prednosti koje ističu Campion i sur. (2011), u kontekstu analize predloženog kompetencijskog profila, valja promatrati u skladu s osobitostima i specifičnim odrednicama akademske profesije. Stoga je u analizi predloženog kompetencijskog profila nužno voditi računa da se pokazatelji, temeljem kojih se analizira upotreba kompetencijskog profila, ne percipiraju suviše kruto i rigidno, nego je pristup analizi potrebno kontekstualizirati i fleksibilizirati, poštujući pritom kompleksnost i tradiciju akademske profesije.

Campion i sur. (2011) ističu da postojanje kompetencijskog profila određene profesije omogućuje:

- **Definiranje kriterija za zapošljavanje koji se temelje na znanjima, vještinama i sposobnostima.** U tom bi kontekstu kompetencijski profil omogućio jasnije definiranje kriterija zapošljavanja koji bi se temeljili na znanjima, vještinama i sposobnostima kandidata te bi omogućili profiliranje stvarno, a ne samo formalno i deklarativno kompetentnog kadra koji ulazi u (ili napreduje kroz) akademsku profesiju.
- **Organizaciju obrazovanja zaposlenika shodno definiranim kompetencijama potrebnima za rad u organizaciji ili profesiji.** Zahtjevi koji upućuju na potrebu (cjeloživotnog) obrazovanja sveučilišnih nastavnika u Hrvatskoj prisutni su već duži niz godina (Kovač, 2001; Ledić, 1989; 1992; 1993; 2009; Rački, Peko i Varga, 2010). Međutim, izostale su sustavne, institucijski potaknute prakse za obrazovanjem

⁸¹ Pritom valja istaknuti da se uporabom pojma temeljne kompetencije akademske profesije ne želi implicirati da su one važnije od suvremenih/novih, a na što bi pojam *temeljne* eventualno mogao upućivati. Radi se samo o tradicionalnim kompetencijama proizašlima iz temeljnih akademskih djelatnosti.

i usavršavanjem sveučilišnih nastavnika u bilo kojoj od (temeljnih) akademskih djelatnosti.⁸² Postojanje jasnog i definiranog kompetencijskog profila omogućilo bi planiranje i organizaciju obrazovanja sveučilišnih nastavnika u skladu s definiranim kompetencijama potrebnima za njihov rad, ali bi i upućivalo na potrebu stalne „kulture učenja“ (Kovač, 2004) na hrvatskim sveučilištima kroz praćenje aktualnih trendova i promjena u struci te osiguravanje boljih individualnih ali i institucionalnih rezultata i postignuća. Osim toga, Europska komisija u svojem izvješću *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013, 64) kao jednu od preporuka potrebne modernizacije i usavršavanja visokoga obrazovanja do 2020. godine ističe: „Sve nastavno osoblje na visokoškolskim institucijama do 2020. godine trebalo bi posjedovati službeni certifikat o završenom programu stručnog pedagoškog obrazovanja za rad u visokoškolskoj nastavi. Stalno stručno osposobljavanje i stjecanje nastavničkih kompetencija treba postati uvjet za sve zaposlene u visokoškolskoj nastavi“. Tim se dokumentom eksplicitno ističe potreba obrazovanja sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi, na što upućuju i neki od nalaza kvalitativnog dijela istraživanja: „Zahtjevi za novim kompetencijama očituju se u stalnoj potrebi usavršavanja svojeg pedagoškog i didaktičkog znanja za potrebe nastave“ (HR_11, Hrvatska), čime se jasno daje do znanja da sveučilišni nastavnici kao niti obrazovna politika više ne smiju „...poticati prijezir spram obrazovanja sveučilišnih nastavnika za nastavničku profesiju...“ (Ledić, 2009, 1) ako žele biti ukorak s europskim obrazovnim politikama i smjerom razvoja (visokoga) obrazovanja u budućnosti. Osim potrebe obrazovanja u segmentu nastavne djelatnosti,

⁸² Ovdje je potrebno istaknuti da su neke od programa za obrazovanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika u Hrvatskoj provodile udruge koje se u svojoj (temeljnoj) djelatnosti bave pitanjima (visokoga) obrazovanja. Tako je primjerice Udruga za razvoj visokoga školstva „Universitas“ provela dva programa obrazovanja visokoškolskih nastavnika - Program inicijalnog osposobljavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi (INIOS) i Syllabus: (novi) pristup nastavnom programu (više o programima u Buchberger i sur. (2010) ili na www.universitas.hr) dok je Forum za slobodu odgoja provodio program - Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi (više o programu na: <http://www.fso.hr/programi/alct> (15. prosinac 2014.)). Međutim, međunarodni primjeri i iskustva idu u prilog zaključku o potrebi institucijskih-sveučilišnih programa obrazovanja visokoškolskih nastavnika u (temeljnim) akademskim djelatnostima. Valja pritom istaknuti neke od primjera iz međunarodne prakse:

- Sveučilište u Oxfordu (Velika Britanija) provodi program obrazovanja svojih djelatnika za razvoj nastavnih kompetencija u trajanju od jedne godine. Specifičnost je tog programa u tome što je koncipiran prema (nastavnim) specifičnostima i zahtjevima pojedine znanstvene discipline polaznika te na taj način vrlo usmjeren prema kandidatima u skladu sa stvarnim potrebama. Više o programu dostupno je na: <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/programmes/diploma/> (31. listopada 2015).
- Sveučilište u Leipzigu (Njemačka) nudi svojim nastavnicima različite oblike stručnih radionica i programa obrazovanja na području nastave i razvoja nastavnih kompetencija, a u skladu sa zahtjevima i potrebama sveučilišne nastave i specifičnih programa. Više o programu: <https://www.zv.uni-leipzig.de/en/study/lifelong-learning/higher-education-teaching-courses.html> (31. listopada 2015).
- Sveučilište u Indiani (Bloomington School of Education) (Sjedinjene Američke Države) u okviru centra za učenje i poučavanje (Center for Innovative Teaching and Learning) osim programa za razvoj nastavnih kompetencija nudi i brojne programe obrazovanja na području razvoja znanstvenih kompetencija – akademskog pisanja, korištenja različitih statističkih programa, zatim programe za stjecanje projektnih vještina – razvoja, pisanja, prijave i vođenja projekata kao i kompetencija doprinosu društvu i zajednici, poput razvoja programa učenja zalaganjem u zajednici. Više o svim programima na: <http://www.iub.edu/faculty/support.shtml> (31. listopada 2015).

Također, detaljan prikaz primjera dobre prakse stanja i razvojnih tendencija na području početnog i daljnjeg usavršavanja visokoškolskih nastavnika za uspješniji pedagoški rad (didaktičko usavršavanje) na različitim europskim sveučilištima, kao dio „kulture kvalitete“ visokog školstva, donosi Marentić Požarnik (2009).

zahtjevi i potrebe postoje i u ostalim (temeljnim) akademskim djelatnostima,⁸³ što je posebno istaknuto u novom programu Europske komisije *Horizon 2020*, u kojem se uz potrebu posjedovanja visoko razvijenih znanstveno-istraživačkih kompetencija posebno ističu kompetencije suradnje s vanjskim okruženjem – industrijom, gospodarstvom, neprofitnim sektorom, kao i širom društvenom zajednicom. U skladu s navedenim, predloženi bi kompetencijski profil omogućio sveučilištima i visokoškolskim institucijama planiranje i predlaganje programa obrazovanja akademskih djelatnika shodno definiranim kompetencijama koje su im potrebne za uspješan i kvalitetan rad, a u skladu s (novim) zahtjevima koji se pred njih postavljaju u okviru akademske zajednice i širega (društvenog) okruženja.

• **Vrednovanje postignuća koje se temelji na precizno razrađenim instrumentima pogodnima za ispitivanje kompetencijskih ishoda povezati s napredovanjem u organizaciji ili profesiji na temelju kompetencijski mjerljivih postignuća.**

U skladu s ovom mogućnošću kompetencijskog profiliranja, bilo bi potrebno u okvirima nacionalne obrazovne politike pristupiti reviziji postojećih uvjeta i sustava napredovanja akademskih djelatnika u Hrvatskoj. U tom bi kontekstu valjalo (re) definirati uvjete napredovanja u znanstvenoj, nastavnoj i stručnoj djelatnosti. To bi podrazumijevalo reviziju znanstvenih uvjeta propisanih Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja,⁸⁴ a u tom je kontekstu osobito važna revizija uvjeta Rektorskog zbora za procjenu nastavne i stručne djelatnosti, s obzirom na činjenicu da je više od 50% uvjeta usmjereno isključivo na znanstveno-istraživačku djelatnost. Osim toga, (nove) sveučilišne politike u duhu svoje autonomije uvode i svoje (dodatne) uvjete napredovanja, kao i potencijalne

⁸³ Osim programa spomenutih u prethodnoj fusnoti, dodatno valja istaknuti još neke programe koji nisu isključivo povezani s razvojem i obrazovanjem za stjecanje nastavničkih kompetencija:

- Sveučilište Galway (Irska) najpoznatije je europsko sveučilište sa snažno izraženom orijentacijom zalaganja u zajednici koje u skladu s time razvija brojne programe obrazovanja svojih djelatnika za zalaganje u zajednici, kao i za poticanje sudjelovanja studenata u takvim programima. Više o aktivnostima Sveučilišta Galway vidjeti na: <http://www.nuigalway.ie/community-engagement/> (2. studenog 2014.).
- Sveučilište u Cambridgeu (Velika Britanija) posebno se zalaže za razvoj istraživačkih kompetencija svojih djelatnika, posebno mladih istraživača, i razvija programe stjecanja i razvoja temeljnih metodoloških kompetencija, kao i kompetencija znanstvenog menadžmenta, dok su za iskusnije istraživače posebno koncipirani programi supervizije i mentoriranja. Više o navedenim programima vidjeti na: <http://www.cam.ac.uk/research-staff/employment-and-career-management/employment-and-career-management-scheme/researchers-personal-and-professional-development/developing-skills-knowledge-and-experience> (2. studenog 2014.).

U kontekstu ove rasprave o dobrim primjerima iz prakse valja istaknuti i neke od nacionalnih primjera:

- Udruga za razvoj visokoga školstva „Universitas“ tako je provodila program UniSTAT: Primjena statističkih metoda u znanstvenom i stručnom radu namijenjen sveučilišnim nastavnicima i suradnicima Sveučilišta u Rijeci, koji je akreditiran kao program cjeloživotnog učenja (Buchberger i sur., 2010).
- U okviru već spomenutog projekta Modernizacija doktorske izobrazbe kroz implementaciju Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (str. 62, fusnota 36) provode se edukacije za unaprjeđenje profesionalnih i osobnih kompetencija doktoranada u skladu s novim zahtjevima tržišta rada i standardima Hrvatskog kvalifikacijskog okvira.

⁸⁴ Posebno valja istaknuti da se ovo istraživanje ne bavi specifičnim uvjetima za izbor u znanstveno zvanje koji ovise o uvjetima pojedinih znanstvenih disciplina i koji su propisani Pravilnikom o uvjetima za izbor u znanstvena zvanja.

instrumente za njihovo praćenje.⁸⁵ Takvi primjeri, kao što se moglo vidjeti iz prikaza međunarodnih sustava visokog obrazovanja, postoje i u brojnim europskim državama te ne iznenađuje što smjer kretanja nacionalnih politika ide u sličnom smjeru. Uvođenje ovakvih promjena u zajednicu poput akademske predstavlja značajan izazov. Kao i ostale, tako bi se i ove promjene trebalo strateški planirati, poštujući mišljenja i stavove svih dionika u procesu, kao i vodeći računa o tradiciji i specifičnostima akademske profesije i njezinih (temeljnih) djelatnosti. U tom je kontekstu definiranje instrumenata za praćenje i vrednovanje djelatnosti akademske profesije osobito izazovan zadatak. Teško je očekivati da se jednim instrumentom mogu precizno i pouzdano vrednovati različita postignuća akademskih djelatnika u tako širokoj i disperznoj paleti znanstvenih disciplina i područja, ali i s obzirom na složenost različitih uloga akademskih djelatnika, pa bi inzistiranje na jedinstvenom instrumentu vrednovanja moglo izazvati brojne prijepore i otpore unutar akademske zajednice.⁸⁶ Operacionalizaciji kompetencijskog profila potrebno je pristupiti vrlo fleksibilno s mogućnošću dokazivanja kompetencijskih ishoda iz mnogo šire perspektive, koja bi u sebi uključivala različite oblike (mjerljivih) znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja koji se ne bi isključivo temeljili na kvantitativnim pokazateljima kao mjerilu akademske uspješnosti.

- **Razvoj karijera kroz kompetencijsko profiliranje pojedinaca ujedno podrazumijeva i razvoj ključnih znanja, vještina i sposobnosti za profesiju, kao i diferencijaciju financijskih primanja shodno kompetencijskim postignućima.**

Već je istaknuto da je predloženi kompetencijski profil predviđen kao otvoren, fleksibilan i nehijerarhijski te da se u njemu kompetencije ne doživljavaju kao automatizirane, uvježbane vještine, nego kao znanja, vještine, sposobnosti i ponašanja koje bi akademski djelatnik trebao posjedovati na početku karijere i dalje graditi u nastavku znanstveno-nastavne karijere. U tom kontekstu razvoj karijere podrazumijeva mogućnost različitog intenziviranja zastupljenosti pojedine skupine kompetencija ovisno o stupnju u akademskoj karijeri, misiji i potrebama institucije, novim prilikama i promjenama u znanosti, potrebama studenata, osobnim preferencijama, kao i nizu drugih zahtjeva koje nije moguće unaprijed predvidjeti. Također, razlog za (potrebnu) fleksibilnost ovoga profila moguće je pronaći i u činjenici što u njemu nisu zastupljene „čiste“ znanstvene kompetencije specifične za pojedine znanstvene discipline. Stoga ovaj kompetencijski profil postavlja okvir potrebnih kompetencija akademske profesije koji ostavlja mogućnost njihovog

⁸⁵ U tom kontekstu definiraju se i izrađuju sveučilišni portfelji zaposlenika na temelju kojih bi se trebalo pratiti i vrednovati znanstveno napredovanje akademskih djelatnika u različitim segmentima njihovih djelatnosti (nastavnoj, znanstvenoj, stručnoj), što upućuje na postupno uvođenje predloženog modela kompetencijskog profiliranja akademske profesije. Primjerice, Sveučilište u Rijeci definiralo je svoj sveučilišni portfelj zaposlenika koji osim osnovnih podataka o djelatniku sadrži informacije o njegovoj nastavnoj, znanstvenoj i stručnoj djelatnosti.

⁸⁶ U nacionalnom okvirima potporu ovoj pretpostavci moguće je pronaći u kriterijima znanstvene izvrsnosti koje je za odabir najboljih znanstvenih novaka predložilo Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta krajem 2012. godine, a koji su u široj akademskoj zajednici izazvali brojne rasprave, kritike i protivljenja. Navedeni se kriteriji, primjerice, temelje isključivo na kvantitativnim pokazateljima znanstvene uspješnosti predloženih kandidata te akademsku djelatnost sagledavaju strogo i isključivo na temelju znanstveno mjerljivih pokazatelja. Primjer navedenih kriterija dostupan na mrežnim stranicama Ministarstva: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=12293> (15. prosinca 2015.).

revidiranja u skladu s potrebama pojedinog znanstvenog područja te usuglašavanja s ranije spomenutim uvjetima napredovanja u akademskoj karijeri.

- **Planiranje smjera razvoja organizacije ili profesije u budućnosti, kao i redefiniranje zahtjeva spram zaposlenika.**

Izradivati i planirati smjer razvoja profesije na kompetencijskom profilu znači promišljati njezin razvoj na znanjima, vještina, sposobnostima i ponašanjima koji će je zadržati i očuvati u sustavu profesija, ali i unaprijediti njezino postojeće stanje vodeći računa o brojnim specifičnostima koje akademska profesija posjeduje. Ovako predloženi kompetencijski profil ostavlja potrebu snažnijeg povezivanja s jasno definiranim kompetencijskim ishodima akademske profesije koji se mogu operacionalizirati u obliku predloženih uvjeta akademskog napredovanja i karijernog profiliranja pojedinaca u sustavu akademske profesije. Osim toga, zbog brojnih kritika upućenih prema uvođenju kompetencijskog pristupa u obrazovanju, otvorenim i fleksibilnim pristupom u izradi kompetencijskog profila želi se izbjeći mogućnost njegove stroge standardizacije, reduciranosti i rigidnosti, kao i straha od smanjivanja akademskih sloboda sveučilišnih nastavnika. Kompetencijskim profilom akademske profesije kritički i sustavno odgovara na nove zahtjeve koji se pred nju postavljaju i na taj si način osigurava stalni napredak i postizanje boljih rezultata na sve većem i konkurentnijem „tržištu“ visokoga obrazovanja budućnosti.

10

• Zaključci i
doprinos
istraživanja

10. ZAKLJUČCI I DOPRINOS ISTRAŽIVANJA

Izazovi društvenog okruženja i promjene koje se događaju na globalnom prostoru visokog obrazovanja nužno utječu i na promjene u akademskoj profesiji. U tom se kontekstu posebno ističe povećanje broja studenata, snažna internacionalizacija, preispitivanje vlastite društvene i gospodarske uloge, privatizacija, snažni pritisci industrijskog sektora, povećana konkurencija, promjene u upravljanju i vođenju, utjecaj novih tehnologija itd. (Neave, 1983; Altbach i Davis, 1999; Altbach, 2000; Deem, 2001; Altbach, 2002; Kelly i Murphy, 2007; Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009). Stoga su sve češća upozorenja da se akademska profesija razvija u „profesiju pod pritiskom“ (Boyer, Altbach i Whitelaw, 1994), da se „... vjerojatno mnogo snažnije nego u prošlosti nalazi izložena očekivanjima i pritiscima...“ (Höhle i Teichler, 2013, 35), a da je vrijeme u kojem živimo razdoblje visoke nesigurnosti akademske profesije (Henkel, 2007). Kao rezultat stalnih promjena i novih zahtjeva, kao i upozorenja o pritiscima i nesigurnostima akademske profesije, nameće se potreba za kritičkim i odgovornim promišljanjem i (re)definiranjem postojećih, ali i uvođenjem novih kompetencija akademske profesije. Pritom valja voditi računa o tome da akademski djelatnici danas u svom poslu obnašaju različite zadatke, uloge i odgovornosti (Musselin, 2007), ali i o brojnim drugim faktorima (iz okruženja) koji imaju značajnu ulogu u definiranju kompetencija akademske profesije, kao što su akademska tradicija, temeljne/tradicionalne djelatnosti akademske profesije i njihov međusobni odnos, specifičnosti pojedinih nacionalnih sustava visokoga obrazovanja i sustava napredovanja u akademskim karijerama, specifične misije i vizije pojedinih akademskih institucija, percepcije i stavovi akademskih djelatnika o (potrebним) kompetencijama profesije, kao i aktualno društveno i političko okruženje.

Smještanjem uloge sveučilišnih nastavnika u širi kontekst promjena i izazova, kao i zahtjeva za (re)definiranjem kompetencija s kojima se susreće akademska profesija te analizom postojećih teorijskih i empirijskih spoznaja o problemu istraživanja, cilj je prikazanog istraživanja bio predložiti kompetencijski profil akademskog djelatnika-sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere. U postizanju ovoga općega cilja ispitani su stavovi akademskih djelatnika u Hrvatskoj o važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije koje su definirane na temelju teorijskih i empirijskih spoznaja o problemu istraživanja.

Rezultati procjene važnosti kompetencija akademske profesije upućuju na to da akademski djelatnici u Hrvatskoj najveću važnost pridaju sljedećim kompetencijama: *Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta), Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, Planiranje i izvođenje nastavnog sata, Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja te Korištenje učinkovitih strategija*

pretraživanja znanstvene i stručne literature. Suprotno tome, ispitanici najmanju važnost pridaju: Posjedovanju temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva, Uključivanju u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive, Upravljanju financijskim resursima institucije/odjela/odsjeka/katedre, Suradnji s civilnim sektorom te Prilagodbi procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama.

Ti rezultati pokazuju da akademski djelatnici u Hrvatskoj o važnosti kompetencija akademske profesije ne promišljaju strogo u okvirima zadanog akademskog diskursa, kroz temeljne akademske djelatnosti – nastavu i znanstveno-istraživački rad – već u znatno širem kontekstu i u skladu s brojnim preporukama *policy* dokumenata na međunarodnoj razini. Međutim, rezultati su pokazali izrazito niske procjene važnosti koncepta civilne misije sveučilišta, a posebno zabrinjava rezultat koji upućuje na nisku razinu senzibiliziranosti za pitanja studenata/osoba s posebnim potrebama u kontekstu kojeg je moguće problematizirati i pitanje osviještenosti socijalne dimenzije među akademskim djelatnicima u Hrvatskoj.

Uz procjenu važnosti akademski su djelatnici procjenjivali i razinu vlastite ovladanosti kompetencijama akademske profesije. Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici procjenjuju da su najviše ovladali sljedećim kompetencijama: *Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta), Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku, Usmena i pisana komunikacijama na najmanje jednom svjetskom jeziku, Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja te Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima.* Za razliku od navedenih, ispitanici procjenjuju da su najmanje ovladali temeljnim znanjima iz područja intelektualnog vlasništva, vještinama potrebnim za poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice, kompetencijama za suradnju s civilnim sektorom, znanjima, vještinama i sposobnostima upravljanja financijskim resursima institucije/odjela/odsjeka/katedre te vještinama potrebnim za sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici. Na temelju prikazanih rezultata može se zaključiti da akademski djelatnici u Hrvatskoj kompetencije doprinosa društvu i zajednici niti smatraju važnima niti procjenjuju da su njima u dovoljnoj mjeri ovladali. U tom se kontekstu koncept treće misije sveučilišta u svom sadržajnom i konceptualnom, kao i u vidu praktične primjene, pokazuje kao izazov za nacionalnu akademsku zajednicu.

Da bi se utvrdilo postojanje latentne dimenzije u strukturi stavova, na instrumentu percepcije važnosti kompetencija akademske profesije primijenjena je faktorska analiza koja je pokazala postojanje pet faktora/kompetencijskih varijabli nastalih kao linearni kompozit varijabli koje su dio pojedinih faktora. Izradene su sljedeće kompetencijske varijable: V1 - Nastavničke kompetencije⁸⁷, V2 - Kompetencije

⁸⁷ Kompetencijska varijabla *Nastavničke kompetencije* uključuje sljedeće kompetencije: *Planiranje i izvođenje nastavnog sata, Primjena različitih metoda poučavanja uskladenih s ishodima učenja, Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja, Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja, Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha uskladenih s ishodima učenja, Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje, Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu, Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana, Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba, Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju, Prezentacijske vještine te Primjena rezultata istraživanja u nastavi.*

znanstvenog menadžmenta⁸⁸, V3 - Kompetencije doprinosa društvu i zajednici⁸⁹, V4 - Savjetodavno-inovacijske kompetencije⁹⁰ i V5 - Znanstveno-razvojne kompetencije⁹¹. Testirane su razlike percepcije važnosti kompetencija s obzirom na nezavisne varijable znanstvenog područja, ustrojbenog oblika sveučilišta, akademskog zvanja, spola i dobi. Analiza rezultata procjene razlika u percepciji važnosti i ovladanosti kompetencijama akademske profesije prema nezavisnim varijablama pokazala je neke statistički značajne razlike i indikativne nalaze. Tako ispitanici iz područja društvenih i humanistički znanosti te umjetničkog područja statistički značajno višom procjenjuju važnost i ovladavanje pojedinim kompetencijskim varijablama. U prvom redu to se odnosi na nastavničke kompetencije kod kojih se potvrđuje i najviši stupanj povezanosti između znanstvenog područja i procjene važnosti. Značajnim se pokazao i nalaz da ustrojbeni oblik sveučilišta niti utječe na formiranje svijesti akademskih djelatnika o percepciji važnosti niti potiče na ovladavanje pojedinim kompetencijskim varijablama. Posebno valja istaknuti da ispitanici u nižim, suradničkim zvanjima, većinu kompetencija procjenjuju manje važnima u odnosu na starije ispitanike u višim znanstveno-nastavnim zvanjima. Iznimku predstavljaju rezultati kompetencija znanstvenog menadžmenta koji pokazuju suprotan rezultat – višu razinu procjena ovladanosti u skupini mladih istraživača u odnosu na one starije.

Na temelju analize literature i provedenog istraživanja, predložen je kompetencijski profil akademske profesije utemeljen na grupno nehijerarhijskom pristupu izrade kompetencijskih profila i modelu višestrukih kompetencija. Teorijsko ishodište predloženi profil pronalazi u holističkom shvaćanju pojma kompetencija kao složenih kombinacija znanja, stavova, vještina i sposobnosti. U ovom su kompetencijskom profilu kompetencije oblikovane kombinacijom tradicionalnih/temeljnih i suvremenih/novih kompetencija akademske profesije, a sastoji se od šest nehijerarhijski raspoređenih skupina kompetencija: nastavničke kompetencije, kompetencije znanstvenog menadžmenta, kompetencije doprinosa društvu i zajednici, savjetodavno-inovacijske kompetencije, znanstveno-razvojne kompetencije i opće (akademske) kompetencije.

Moguće uključivanje predloženog kompetencijskog profila u okvire akademske profesije i obrazovne politike na nacionalnoj razini dovelo bi do promjena koje bi mogle značajno

⁸⁸ Kompetencijska varijabla *Kompetencije znanstvenog menadžmenta* uključuje sljedeće kompetencije: *Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice, Poznavanje programskog/ projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/ projektima), Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre, Vođenje timova i pojedinaca, Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa, Poznavanje načela strateškog planiranja te Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža.*

⁸⁹ Kompetencijska varijabla *Kompetencije doprinosa društvu i zajednici* uključuje sljedeće kompetencije: *Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice, Suradnja s civilnim sektorom, Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici, Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive, Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama te Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke).*

⁹⁰ Kompetencijska varijabla *Savjetodavno-inovacijske kompetencije* uključuje sljedeće kompetencije: *Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi, Uvođenje promjena u nastavni plan i program, Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu, Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području, Izrada nastavnih planova i programa te Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre.*

⁹¹ Kompetencijska varijabla *Znanstveno-razvojne kompetencije* uključuje sljedeće kompetencije: *Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja, Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature, Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima te Rad u interdisciplinarnom okruženju.*

doprinijeti kvaliteti profesije u nacionalnom okruženju. Kompetencijski bi profil omogućio jasnije definiranje kriterija zapošljavanja koji bi se temeljili na znanjima, vještinama i sposobnostima kandidata. Za što uspješnije i na kvaliteti utemeljeno napredovanje kroz profesiju, profil bi osigurao mogućnost planskog i strateškog obrazovanja akademskih djelatnika utemeljenog na definiranim kompetencijama potrebnima za rad u profesiji i zadovoljavanju stvarnih potreba akademske zajednice. Također, napredovanje u profesiji kao i razvoj karijera akademskih djelatnika temeljio bi se na kompetencijskom profiliranju pojedinaca kroz njihova znanja, vještine i sposobnosti, a njihovo bi se vrednovanje provodilo na temelju kompetencijski mjerljivih postignuća. Osim toga, planiranje smjera razvoja akademske profesije na kompetencijskom profilu značilo bi promišljati njezin razvoj na znanjima, vještinama, sposobnostima i ponašanjima njezinih djelatnika vodeći pritom računa o brojnim specifičnostima koje su imanentne akademskoj profesiji. Pritom bi odgovorni za donošenje obrazovnih politika morali voditi računa o potrebi revidiranja postojećih uvjeta napredovanja u akademskoj profesiji, kao i definiranja odgovarajućih instrumenata vrednovanja kompetencijskih ishoda bez kojih nema mogućnosti sustavnog promišljanja razvoja kompetencija akademskih djelatnika. Nužno je stoga osmišljavanje nacionalnog, ali i specifičnih sveučilišnih instrumenata za praćenje i vrednovanje kompetencijskih ishoda akademske profesije. Ujedno je nužno i povećanje svijesti akademskih djelatnika o pitanjima kompetencijskog profiliranja, praćenja i vrednovanja njihovog rada, s obzirom na to da dosadašnja praksa upućuje na potpuni izostanak kontekstualizacije kompetencija i različitih segmenata akademske djelatnosti ili napredovanja. U tom kontekstu doprinos se ovog istraživanja sastoji u osiguravanju okvira da se kompetencijski pristup promišljanju razvoja i napredovanja akademske profesije, kao i predloženi kompetencijski profil, afirmiraju u nacionalnoj obrazovnoj politici. Naznake takvog pristupa mogu se pronaći u (aktualnoj) Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013).

Ipak, rezultati istraživanja upućuju na moguće istraživačke izazove koje bi valjalo dodatno probuditi i istražiti. Buduća istraživanja svoje utemeljenje mogu pronaći u sljedećim izazovima:

- Rezultati ovoga istraživanja potvrđuju rezultate nekih prethodnih istraživanja, ali i dodatno upućuju na probleme u integraciji koncepta treće misije u akademske djelatnosti, kao i na percepciju važnosti kompetencija u okviru ovoga koncepta u raspravi o kompetencijama akademske profesije. U tom kontekstu valjalo bi dodatno istražiti moguće mehanizme za bolju provedbu ovoga koncepta u temeljne akademske djelatnosti, a u skladu s nalazima ranijih istraživanja o obilježjima sveučilišnih nastavnika koji su spremniji na integraciju civilne misije (Čulum, 2010).
- U rezultatima istraživanja posebno mjesto zauzima skupina mladih istraživača kao specifičan i istraživački intrigantan uzorak. Kako bi se produbili rezultati ovog istraživanja te kao istraživački izazov za budućnost ostaje planirati istraživanja povezana upravo s ovom skupinom mladih istraživača, između ostaloga i radi utvrđivanja razloga njihovih, katkad, oprečnih stavova i percepcija. Istraživanja koja će se specifično baviti ovim uzorkom ispitanika trebati će možda posegnuti za drukčijim metodološkim pristupima i analizirati temu iz šireg, interdisciplinarnog konteksta.

- Ustrojbeni oblik sveučilišta u ovom se istraživanju nije pokazao (statistički) značajnom varijablom, s obzirom na to da se razlike nisu pokazale ni kod procjene važnosti ni kod procjene ovladanosti kompetencijama akademske profesije na nezavisnoj varijabli ustrojbenog oblika sveučilišta. Iako nacionalna obrazovna politika snažno zagovara potrebu integracije hrvatskih sveučilišta, očigledno je da se u raspravi o kompetencijama akademske profesije ova varijabla ne pokazuje značajnom. U tom bi kontekstu valjalo promišljati o istraživanjima koja će ispitivati povezanost (integracijskih) sveučilišnih politika, misija i vizija sa stavovima akademskih djelatnika o navedenim procesima.
- Istraživanje je pokazalo nisku razinu percepcije važnosti prilagodbe procesa poučavanja studentima s posebnim potrebama. Budući da se ovim istraživanjem nisu mogle utvrditi posljedice takvoga stava, bilo bi potrebno u kontekstu rasprave o socijalnoj dimenziji u visokom obrazovanju ispitati razinu senzibiliziranosti sveučilišnih nastavnika za osobe/studente s posebnim potrebama i utvrditi razloge tih stavova.
- Istraživanje o razini podrške (aktualnih) tvoraca obrazovnih politika za uvođenje kompetencijskog pristupa i profila u nacionalne obrazovne politike i njihovoj spremnosti na to, predstavljalo bi važan element u planiranju aktivnosti njihovog afirmiranja i zagovaranja.

U nedostatku (novijih i relevantnih) istraživanja teško je raspravljati o aktualnom stanju i mogućnostima razvoja ove teme u budućnosti. Iako su sustavna teorijska promišljanja i empirijska istraživanja o kompetencijskom profilu akademske profesije u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru tek u začetku, valja očekivati njihov razvoj i utjecaj na promišljanje obrazovnih politika u visokom obrazovanju.

11

Prilozi

11. PRILOZI

Anketni upitnik o kompetencijama akademske profesije

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

ANKETNI UPITNIK O KOMPETENCIJAMA AKADEMSKE PROFESIJE

Poštovani/a,

U okviru natječaja „Istraživački projekti“ Hrvatske zaklade za znanost, projektni prijedlog „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti“ istraživačkog tima s Filozofskog fakulteta u Rijeci (voditeljica istraživanja prof. dr. sc. Jasminka Ledić) prihvaćen je za financiranje.

Cilj je istraživanja predložiti kompetencijski profil sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, pri čemu se početkom znanstveno-nastavne karijere smatra prvi izbor u znanstveno-nastavno zvanje.

Istraživanjem se želi pridonijeti boljem razumijevanju akademske profesije u kontekstu izazova i novih zadaća koje se postavljaju pred njezine članove, potaknutih dinamičnim promjenama u nacionalnom i međunarodnom akademskom i vanjskom okruženju.

U ovom se istraživanju kompetencije poimaju kao skup znanja, vještina, sposobnosti i ponašanja koje osoba posjeduje, a povezane su s profesionalnim okruženjem i stečene (radnim) iskustvom, odgojem te obrazovanjem. Napominjemo da se ovim istraživanjem ne analiziraju znanstvene kompetencije koje se odnose na specifična područja i polja znanosti.

Vaša iskustva, spoznaje i stavovi o ovom području od osobite su važnosti te vas molimo za suradnju.

Podaci prikupljeni upitnikom bit će korišteni isključivo u istraživačke svrhe, uz zajamčenu anonimnost.

Za ispunjavanje anketnog upitnika bit će vam potrebno oko 15 minuta.

Unaprijed zahvaljujemo na vašim odgovorima.

Rijeka, 2014.

I. OPĆI PODACI

1. Izabrani ste u:

a) znanstveno-nastavno ili umjetničko-nastavno zvanje

1. redovitog profesora u trajnom zvanju
2. redovitog profesora
3. izvanrednog profesora
4. docenta

b) suradničko zvanje

- asistenta
- višeg asistenta
- znanstvenog novaka-asistenta
- znanstvenog novaka-višeg asistenta
- poslijedoktoranda

2. Molimo navedite znanstveno ili umjetničko područje vašeg posljednjeg izbora u zvanje:

- Prirodne znanosti
- Tehničke znanosti
- Biomedicina i zdravstvo
- Biotehničke znanosti
- Društvene znanosti
- Humanističke znanosti
- Umjetničko područje
- Interdisciplinarna područja znanosti
- Interdisciplinarna područja umjetnosti
- Drugo (navedite što):

3. Zaposleni ste pri:

- Sveučilištu u Dubrovniku
- Sveučilištu u Osijeku
- Sveučilištu u Puli
- Sveučilištu u Rijeci
- Sveučilištu u Splitu
- Sveučilištu u Zadru
- Sveučilištu u Zagrebu

4. Spol:

- M
- Ž

5. Godina rođenja:

II. PROCJENA VAŽNOSTI KOMPETENCIJA AKADEMSKE PROFESIJE NA POČETKU ZNANSTVENO-NASTAVNE KARIJERE

1. Molimo vas da na ljestvici od 1 do 5 procijenite:

- **važnost kompetencija:** koliko je prema vašem mišljenju pojedina kompetencija važna za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, pri čemu se **početkom znanstveno-nastavne karijere smatra prvi izbor u znanstveno-nastavno zvanje.**

Prilikom procjene kompetencija molimo vas da se ne vodite trenutačnim stanjem u znanosti i visokom obrazovanju. Drugim riječima, ne procjenjujete je li pojedina kompetencija u ovom trenutku važna ili propisana već iskazujete svoj vlastiti stav o važnosti pojedine kompetencije.

| KOMPETENCIJA | vrlo malo | malo | osrednje | u većoj mjeri | izrazito |
|---|-----------|------|----------|---------------|----------|
| 1. Izrada nastavnih planova i programa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Poznavanje načela strateškog planiranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Vodenja timova i pojedinaca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Provedba projekata značajnih za potrebe zajednice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Planiranje i izvođenje nastavnog sata | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 17. Prezentacijske vještine | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Definiranje etičkih vrijednosti institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Rad u interdisciplinarnom okruženju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Suradnja s civilnim sektorom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Primjena rezultata istraživanja u nastavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Uvođenje promjena u nastavni plan i program | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Ako smatrate da postoje kompetencije koje su važne za akademsku profesiju, a ovdje nisu navedene, molimo vas da ih navedete.

III. PROCJENA OVLADANOSTI KOMPETENCIJAMA AKADEMSKE PROFESIJE

1. Molimo vas da na ljestvici od 1 do 5 procijenite:

- **ovladanost kompetencijama:** kako procjenjujete vlastitu ovladanost pojedinom kompetencijom do **trenutačnog stupnja svoje akademske karijere**, neovisno o vašoj prethodnoj procjeni važnosti pojedine kompetencije.

| KOMPETENCIJA | vrlo malo | malo | osrednje | u većoj mjeri | izrazito |
|--|-----------|------|----------|---------------|----------|
| 1. Izrada nastavnih planova i programa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Poznavanje načela strateškog planiranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Obrazovanje studenata kao društveno odgovornih i aktivnih građana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Usmena i pisana komunikacija na materinskom jeziku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Vodenja timova i pojedinaca | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Provedba projekata relevantnih za potrebe zajednice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Razumijevanje i primjena teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Usmena i pisana komunikacija na najmanje jednom svjetskom jeziku | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Znanja iz područja metodologije istraživanja i statističke obrade podataka | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Opća informatička pismenost (Windows, Microsoft Office, internet, e-pošta) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Postavljanje jasnih ciljeva i ishoda u procesu učenja i poučavanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Poznavanje načela pregovaranja i rješavanja sukoba | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Planiranje i izvođenje nastavnog sata | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Korištenje učinkovitih strategija pretraživanja znanstvene i stručne literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Upravljanje financijskim resursima institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Sudjelovanje u volonterskim i filantropskim programima i aktivnostima u zajednici | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Prezentacijske vještine | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Definiranje etičkih vrijednosti institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Poticanje studenata na uključivanje u volonterske programe i programe koji pridonose razvoju zajednice | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 20. Primjena različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Rad u interdisciplinarnom okruženju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Korištenje učinkovitih strategija kritičkog vrednovanja i analiziranja znanstvene literature | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Stalno stručno usavršavanje i planiranje osobnog razvoja u temeljnim akademskim djelatnostima | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Uvođenje inovacija i promjena u rad institucije/ odjela/ odsjeka/ katedre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Uključivanje u javne rasprave od općeg društvenog značaja iz stručne perspektive | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Primjena tehnika aktivnog učenja u nastavnom procesu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Poznavanje temeljnih načela znanstvenog pisanja i publiciranja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Suradnja s javnim sektorom i gospodarstvom (institucijama i tvrtkama iz područja struke) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Poznavanje i primjena temeljnih pravnih dokumenata (zakona, pravilnika...) u domeni znanosti i visokog obrazovanja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Praćenje i savjetovanje mladih kolega u znanstveno-istraživačkom radu | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Identificiranje i praćenje recentnih promjena u obrazovnim i znanstvenim politikama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Suradnja s civilnim sektorom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Primjena različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Primjena rezultata istraživanja u nastavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Upotreba e-učenja i njegovo integriranje u nastavni proces | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Posjedovanje temeljnih znanja iz područja intelektualnog vlasništva | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Prilagodba procesa poučavanja za studente s posebnim potrebama | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Provođenje recenzentskih postupaka u vlastitom znanstvenom području | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Praćenje i savjetovanje mladih kolega za rad u nastavi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Uvođenje promjena u nastavni plan i program | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Poznavanje etičkih načela u nastavi i istraživanju | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Poznavanje programskog/projektnog menadžmenta (pisanje, prijava i upravljanje programima/projektima) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Poznavanje mogućnosti financiranja projekata u području vlastitog istraživačkog interesa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Stvaranje i održavanje (međunarodnih) istraživačkih mreža | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Ako imate dodatnih komentara ili prijedloga, molimo vas da ih navedete.

Zahvaljujemo vam na pomoći i suradnji!

12.

• Sažetak

12. SAŽETAK

Tekst monografije pokušava odgovoriti na postavljeno istraživačko pitanje - Koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima-sveučilišnim nastavnicima na početku njihove znanstveno-nastavne karijere. Drugim riječima, koje su kompetencije potrebne akademskim djelatnicima da bi bili kvalificirani za autonomno obavljanje svoje profesionalne uloge.

U prvom dijelu monografije teorijski se pozicionira provedeno istraživanje i njegovi rezultati: govori se o osobitostima i promjenama u akademskoj profesiji, pojmovnom određenju i teorijskim ishodištima kompetencija, pristupima u izradi kompetencijskog profila. Razmatraju se i tradicionalne i nove uloge akademske profesije, a posebna se pažnja posvećuje kompetencijama akademske profesije u nacionalnom okruženju.

U drugom se dijelu monografije prikazuju rezultati empirijskog istraživanja kompetencija akademske profesije provedenoga na uzorku od 1130 akademskih djelatnika-sveučilišnih nastavnika u svim znanstveno nastavnim zvanjima sa sedam javnih sveučilišta u Hrvatskoj. Mrežnom anketom ispitivani su stavovi ispitanika o važnosti pojedinih kompetencije za uspješno obavljanje uloge sveučilišnog nastavnika na početku znanstveno-nastavne karijere, kao i stavovi o ovladanosti (ponudnim) kompetencijama akademske profesije. Rezultati su dijelom očekivani, neki u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja, a neki iznenadujući, izazovni, te svakako zahtijevaju daljnje promišljanje i nova istraživanja.

Odgovor na postavljeno istraživačko pitanje nudi se kroz prijedlog kompetencijskog profila akademske profesije. Predloženi se profil sastoji od šest nehijerarhijski raspoređenih skupina kompetencija, a to su nastavničke kompetencije, kompetencije znanstvenog menadžmenta, kompetencije doprinosa društvu i zajednici, savjetodavno-inovacijske kompetencije, znanstveno-razvojne kompetencije i opće (akademske) kompetencije. Kompetencijski profil akademske profesije temelji se na grupno nehijerarhijskom pristupu modeliranja kompetencijskih profila, odnosno na modelu višestrukih kompetencija. Profil široko sagledava različite kompetencije, ali i omogućuje specifičniji pristup određenim kompetencijskim skupinama. Moguće ga je primijeniti na širokom rasponu pripadnika akademske profesij neovisno o pojedinim znanstvenim područjima ili disciplinama. U tom kontekstu on omogućuje sinergiju različitih akademskih djelatnosti bez strogo zadanih hijerarhijskih okvira.

Ovom monografijom produbljuje se područje istraživanja akademske profesije u nacionalnom znanstveno-istraživačkom prostoru te doprinosi razvoju i poboljšanju nacionalnih obrazovnih politika i akademske prakse. Monografija je svrha pomoći akademskoj profesiji, posebno njezinim mladim članovima, u sigurnijem koračanju profesionalnim putem, a iskusnijima u sigurnijem vodenju i usmjeravanju znanstvenog podmlatka. Nositeljima akademske (obrazovne) politike može pomoći u argumentiranju preporuka i odluka, kao i izradi zakonodavnih okvira u području (nacionalnog) visokoga obrazovanja, utemeljenih na rezultatima istraživanja.

13.

Abstract

13. ABSTRACT

The text of the monograph attempts to answer the research question: What are the competencies academics need at the beginning of their senior career? In other words, what competencies will make academic staff qualified to autonomously perform their professional roles.

The first part of the monograph deals with the theoretical positioning of the conducted research and its findings: it discusses characteristics and changes in the academic profession, conceptual definition and theoretical origins of competencies and approaches in the creation of the competencies profiles. Traditional and new roles of the academic profession are discussed and special attention is paid to the competencies of the academic profession in the national environment.

The second part of the monograph reveals the findings of the empirical research on academic profession competencies conducted on the sample of 1130 academics of all academic titles from seven public universities in Croatia. On-line survey was used to examine the attitudes of respondents on the importance of individual competencies for the successful performance of the role academics play at the beginning of their their senior academic career, as well as their attitudes on their level of mastery of academic profession competencies. The findings were partly expected. Some confirmed the results of previous research studies and some were surprising or challenging and certainly require further examinations and conducting new research studies.

The answer to the raised research question is offered in a form of a proposal of academic profession competencies profile. The proposed profile consists of six non-hierarchically distributed group of competencies - teaching competencies, scientific management competencies, third mission competencies, advisory and innovatory competencies, scientific development competencies and general (academic) competencies. Academic profession competencies profile is based on non-hierarchical clustering approach to competencies profile modelling, i.e. on the model of multiple competencies. The profile takes into account a wide variety of competencies, but also enables a more specific access to certain groups of competencies. It is possible to apply it on a wide range of academics regardless of their respective scientific fields or disciplines. In this context, it enables a synergy of different academic activities without strictly set hierarchical frameworks.

This monograph deepens the area of academic profession research in the national research area and contributes to the development and improvement of national

education policies and academic practices. Its purpose is to assist the academic profession, especially its junior members, to walk their professional path with safety and to those more experienced members to lead and direct junior researchers with more confidence. To the carriers of academic (educational) policy it can help in providing arguments for their recommendations and decisions, as well as in creating future legislative framework in the field of (national) higher education, based on research results.

14.

• Popis
literature

14. POPIS LITERATURE

1. Aarrevaara, T., Brechelmacher, A., Brennan, J., Carvalho, T., Culum, B., de Weert, E., Drennan, J., Goastellec, G., Kwiek, M., Rostan, M., Park, E., Santiago, R., Teichler, U., Turk, M., Vabø, A. (2013). Basic Information on Higher Education in Countries Participating in the Comparative Survey on 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*, 273-290, Heidelberg: Springer
2. Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press
3. Abedin, Z., Biskup, E., Silet, K., Garbutt, J. M., Kroenke, K., Feldman, M. D., McGee, R., Fleming, M., Pincus, H. A. (2012). Deriving Competencies for Mentors of Clinical and Translational Scholars. *Clinical and Translational Science*, 5, 3, 273-280
4. Alldredge, M. E., Nilan, K. J. (2000). 3M's leadership competency model: An internally developed solution. *Human Resource Management*, 39, 133-145.
5. Altbach, P. G. (1980). The Crisis of the Professoriate. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 448, 1-14
6. Altbach, P. G. (1998). An International Crisis? The American Professoriate in Comparative Perspective." U: Altbach, P. G. (Ur.). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University and Development*, 75-91, Greenwich and London: Ablex Publishing Corporation
7. Altbach, P. G. (2000). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work. U: Altbach, P. G. (ur.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, New York: Boston College Center for International Higher Education, 1-24
8. Altbach, P. G. (2002). Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. U: Altbach, P. G. (Ur.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*, New York: Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers, 1-22
9. Altbach, P. G. (2004). The Past, Present, and the Future of the Research University. U: Altbach, P. G., Salmi, J. (ur.). *The Road to Academic Excellence. The Making of World-Class Research Universities*, 11-32, Washington DC: World Bank
10. Altbach, P. G. (2008). The complex role of universities in the period of globalization. U: GUNI (2008). *Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*. UK: Palgrave Macmillan.
11. Altbach, P. G. (ur.). (1996a). *The international academic profession*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
12. Altbach, P. G. (ur.). (1996b). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. San Francisco: Carnegie Foundation and Jossey-Bass Inc.
13. Altbach, P. G., Davis, T. M. (1999). Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education. U: Altbach, B., P., Peterson, Mc., P. (Ur.). *Higher Education in the 21st Century: GLOBAL CHALLENGE AND NATIONAL RESPONSE*, 3-10, Institute of International Education. Preuzeto 20.11.2012. s: <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/RR29-Higher-Education-in-the-21st-Century-Global-Challenge-and-National-Response>
14. Altbach, P. G., Lewis, L. S. (1996). The academic profession in international perspective. U: Altbach, P. G. (Ur.). *The international academic profession: portraits of fourteen countries*, 3-48, Princetone: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching
15. 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
16. Altbach, P., Teichler, U. (2001). Internationalization and Exchange in a Globalized University. *Journal of Studies in International Education*, 5, 1, 5-25
17. Ananiadou, K., Claro, M. (2009), 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, 41, OECD Publishing. Preuzeto 15.1.2013. s <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
18. Andrews, J. (1996.). The teaching and learning transaction in higher education: a study of excellent professors and their students. *Teaching in higher education*, 1, 81-103.
19. Annan, K. (2003). A Challenge to the World's Scientists. *Science*, 299, 5612, 1485
20. Arbo, P., Benneworth, P. S. (2006). *Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review*. IMHE 'The Regional Contribution of Higher Education' project report, Paris: OECD.
21. Arimoto, A., Ehara, T. (ur.) (1996). *International comparison of the academic profession*. Tokyo: Tamagawa University Press
22. Askling, B., Kristensen, B. (2000). Towards "the Learning Organisation": Implications for Institutional Governance and Leadership, U: OECD (2000). *Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education: Higher Education Management*, Paris: OECD.
23. Askling, B., Stensaker, B. (2002). Academic Leadership: Prescriptions, Practices and Paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8, 2, 113-125

24. Association of Commonwealth Universities (ACU) (2001). *Engagement as a core value for the university: a consultation document*. London: Association of Commonwealth Universities. Preuzeto 11.5.2012. s: <http://www.acu.ac.uk/>
25. Babić, N. (2007). Kompetencije i obrazovanje učitelja. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 26-66, Osijek: Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Kherson State University, Ukrajina
26. Bai, L. (2010). *Enhancing Research Productivity of TEFL Academics in China*. Neobjavljena doktorska disertacija. Queensland: Centre for Learning Innovation, Faculty of Education, Queensland University of Technology. Preuzeto 1.9.2014. s: http://eprints.qut.edu.au/41732/1/Li_Bai_Thesis.pdf
27. Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215-228.
28. Baranović, B. (ur.) (2006). *Nacionalni okvirni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
29. Bartlett, C. A., Ghoshal, S. (1997). The myth of the generic manager: New personal competencies for new management roles. *California Management Review*, 40, 92-116.
30. Beards, M., Edwards, M., Sheik, M. (2009). The secret of high productivity in the research lab. What drives research productivity? An understanding of how the world's most successful laboratories operate reveals some answers. U: Zimmel, R., Sheik, M. (ur.). *Invention reinvented*, 7-14, Geneve: McKinsey & Company. Preuzeto 1.6.2014. s: <http://www.mckinsey.com>
31. Beatty, D. L. (1990). Faculty and administrator perceptions of knowledge, skills, and competencies as standards for doctoral preparation programs in student affairs administration. *Journal of College Student Personnel*, 31, 3, 221-229.
32. Belcheir, J. M. (2003). *Active Learning In and Out of the Classroom: Results from the National Survey of Students Engagement*. Boise State University, Preuzeto 15.4.2007. s: <http://www.boisestate.edu/iassess/reports/2003/RR2003-02.pdf>
33. Bender, T. (1997). *Intellect and public life: Essays on the social history of academic intellectuals in the United States*. Baltimore, MD: John Hopkins Press.
34. Benneworth, P. S., Hospers, G. (2007). Urban competitiveness in the knowledge economy: Universities as new planning animateurs', *Progress in Planning*, 67, 105-197.
35. Bennion, A., Locke, W. (2010). The early career paths and employment conditions of the academic profession in 17 countries. *European Review*, 18, 1, 7-33.
36. Berheide, C. W. (1986). Discussion and Commentary on the Academic Profession in Transition. *Teaching Sociology*, 14, 1, 35-39
37. Berning, E. (2004). Petrified Structures and still little Autonomy and Flexibility. Country Report Germany. U: Enders, J., de Weert, E. (ur.), *The International Attractiveness of the Academic Workplace in Europe*, 227-238, Berlin: Shaping the European Area of Higher Education and Research. Preuzeto 29.9.2014. s: <http://old.ei-ie.org/highereducation/file/%282003%29%20Study%20on%20the%20International%20Attractiveness%20of%20the%20Academic%20Workplace%20in%20Europe%20en.pdf>
38. Bernthal, P. R., Wellins, R. S. (2001). *Leadership forecast 2001: A benchmarking study*. Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.
39. Bess, J. L. (1998). Teaching well: Do you have to be schizophrenic?. *The Review of Higher education*, 22, 1, 1-15
40. Bezinović, P. (1993). Samopoštovanje i percepcija osobne kompetentnosti. U: Sremec, B. (ur.), *Godišnjak zavoda za psihologiju*, 7-12, Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci
41. Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buchingam. Society for Research into Higher Education: Open University Press
42. Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 33, 3, 299-316
43. Bok, D. (2005). *Univerzitet na tržištu. Komercijalizacija visokog školstva*. Beograd: Didacta
44. Bolonjska deklaracija o europskom prostoru visokog obrazovanja (1999). Preuzeto 1. 7. 2012. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=16885>
45. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsider: priorities of the professoriate*. Stanford, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
46. Boyer, E. L. (1996). The Scholarship of Engagement. *Journal of Public Service and Outreach*, 1, 1, 11-20.
47. Boyer, E. L., Altbach, P. G., Whitelaw, M. J. (1994). *The academic profession: An international perspective*, Princeton, N. J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
48. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu
49. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20, 2, 99-122.
50. Braxton, J. M. (1993). Selectivity and rigor in research universities. *Journal of Higher Education*, 64, 657-675
51. Brechelmacher, A., Park, E., Ates, G., Campbell, D. (2015). The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia. U: Kehm, B., Goastellec, G., Fumasoli, T. (ur.). *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 13-40, Springer: Heidelberg

52. Brennan, J., King, R., Lebeau, Y. (2004). *The Role of Universities in the Transformation of Societies*. Association of Commonwealth Universities and Centre for Higher Education Research and Information. London: The Open University.
53. Brew, A. (2006). *Research and Teaching. Beyond the Divide*. New York: Palgrave Macmillan
54. 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.
55. Buchberger, I., Čulum, B., Kovač, V., Ledić, J., Turk, M. (2010). *Universitas: Prvih 10 godina*. Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva „Universitas“
56. Buiskool, B. J., Broek, S. D., van Lakerveld, J. A., Zarifis, G. K., Osborne, M. (2010). *Key competences for adult learning professionals*. Zoetermeer: Final project report. Preuzeto 25.1.2013. s <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
57. Burkard, A., Cole, D. C., Ott, M., Stoflet, T. (2005). Entry-level competencies of new student affairs professionals: A delphi study. *NASPA Journal*, 42, 3, 1-17
58. Caena, F. (2011). *Literature review. Teachers' core competences: requirements and development*. Bruxelles: European Commission
59. Cambridge Dictionaries Online (2013). Dostupno na: http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/profession_1?q=profession, Pristupljeno 1.3.2013.
60. Champion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64, 225-262
61. Cantor, N. (2010). Academic Excellence and Civic Engagement: Constructing a Third Space for Higher Education. *Office of the Chancellor*. Paper 1; Preuzeto 7.5.2010. s: <http://surface.syr.edu/chancellor/1>
62. Chait, R. (2005). *The Question of Tenure*. Cambridge: Harvard University Press
63. Chaston, I. (1994). Strategies of Management in the New UK Universities. *Higher Education Review*, 26, 2, 65-75
64. Checkoway, B (2001). Renewing the Civic Mission of the American Research University. *The Journal of Higher Education*, 72(2), 125-147.
65. Checkoway, B. (2000). Public service: Our new mission. *Academe*, 86 (4), 24-28.
66. Cifrić, I., Magdalenić, I., Štambuk, M. (1984). *Društveni položaj asistenata u SR Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja Sveučilišta u Zagrebu
67. Cindrić, M., Miljković, D., Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
68. Cira, D. J., Benjamin, E. R. (1998). Competency-based pay: A concept in evolution. *Compensation and Benefits Review*, September/October, 21-28
69. Clark, B. R. (1997). Small worlds, different worlds: The uniqueness and troubles of American academic professions, *Daedalus*, 126, 4, 21-42
70. Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Issues in Higher Education*. New York, NY: Elsevier Science Regional Sales.
71. Clark, B. R. (ur.) (1987). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press
72. Clark, M.S. (1986). The Academic Profession and Career: Perspectives and Problems. *Teaching Sociology*, 14, 24-34.
73. Colbeck, C. L. (1998). Merging in a seamless blend: How faculty integrate teaching and research. *Journal of Higher Education*, 69, 6, 647-671.
74. Colbeck, C. L. (2002). Integration: Evaluating faculty work as a whole. *New Directions for Institutional Research*, 114, 43-52.
75. Commission Of The European Communities (2006). *Adult learning: it is never too late to learn*. COM 2006, 614. Preuzeto 27.10.2014. s: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0614&from=EN>
76. Cook, K. W., Bernthal, P. (1996). *Job/role competencies practices survey report*. Pittsburgh, PA: Development Dimensions International.
77. Cooper, K. E. (2000). *Effective competency modeling and reporting: A step-by-step guide for improving individual and organizational performance*. New York: AMACOM
78. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). *Official Journal of the European Union*, 52, C 119, 2-10. Preuzeto 1.12.2012. s: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf
79. Crosthwaite, C. (2010). *Managerial leadership competencies of heads of departments: a case study of higher educational institutions in Kerala*. Neobjavljena doktorska disertacija. Queensland: School of Management and Marketing, University of Southern Queensland. Preuzeto 15.9.2014. s: <http://eprints.usq.edu.au/18827/>
80. Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., Broadbent, M. (2003). Quality in Higher Education: from Monitoring to Management. *Quality Assurance in Education*, 11, 1, 5-14
81. 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*, 39-56, Hiroshima: Hiroshima University.
82. Currie, J., Newson, J. (1998). (ur.). *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
83. Curtis, W. (2012). Filozofija odgoja. U: Duffour B., Curtis W. (ur.) *Studij odgojnoobrazovnih znanosti: Uvod u ključne discipline*, 71-98, Zagreb: Educa

84. Cvitan, M., Doolan, K., Farnell, T., Matković, T. (2011). *Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj: nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja
85. Čizmić, E., Crnkić, K., Softić, S. (2013). Dizajniranje organizacijske strukture visokoobrazovnih institucija treće generacije. U: Vrdoljak Raguž, I. (ur.). *Menadžment, vodstvo i organizacija u 21. stoljeću*, 113-136, Dubrovnik: Sveučilište u Dubrovniku
86. Čulig, B. (1999). Analiza i interpretacija regresijske supresije na primjeru socijalnoekoloških orijentacija. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 8, 4, 353-375
87. Čulig, B. (2005). Analiza procjene aktualnih društvenih i političkih problema u Hrvatskoj. *Socijalna ekologija. Časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline*, 14, 3, 217-234
88. Čatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristupi u obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9, 1/2, 175-187
89. Čulum, B. (2009). *Analiza i projekcija razvoja civilne misije sveučilišta u Hrvatskoj*. Neobjavljena magistarska radnja, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
90. Čulum, B. (2010). *Sveučilišni nastavnici i misija sveučilišta: stavovi, uvjeti i implikacije za integraciju civilne misije sveučilišta*. Neobjavljena doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
91. Čulum, B. (2012). Izazovi treće misije sveučilišta. U: Ledić, J. (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?*, 23-39, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
92. Čulum, B., Ledić, J. (2010a). *Civilna misija sveučilišta: element u tragovima?*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
93. Čulum, 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.
94. Čulum, B., Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
95. Čulum, B., Rončević, N., Ledić, J. (2013). The Academic Profession and the Role of the Service Function. U: Teichler, U., Höhle, E. A. (ur.). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*, 137-158, Heidelberg: Springer
96. Čulum, 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?*, 97-118, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
97. Čulum, B., Turk, M. (2013). What Does Society Expect from Us? The Academics' Perspective from Eight EU Countries, 26th Consortium of Higher Education Researchers (CHER) Conference: The Roles of Higher Education and Research in the Fabric of Societies, Lausanne, 9-11 September 2013
98. Čulum, B., Turk, M., Ledić, J. (2012). Akademska profesija i doprinos razvoju zajednice i društva. U: Ledić, J. (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?*, 119-149, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
99. Dávila Quintana, C. D., Mora Ruiz, J-G., Vila Lladosa, L. E. (Septmeber, 2011). *Promoting Leadership Competencies in Higher Education*. Paper at the DEHEMS Conference, Vienna. Preuzeto 14.10.2013. s: http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/contributions/Davila_Quintana_Carmen_Delia_DEHEMS_Conference_Paper_Promoting_Leadership_Competencies_in_Higher_Education.pdf
100. Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important. *Comparative Education*, 37, 1, 7-20
101. Diamond, R. M., Adam, B. E. (1997). *Changing priorities at research universities: 1991-1996*. Syracuse, NY: Syracuse University Center for Instructional Development
102. Domović, V. (2006). Profesionalne kompetencije studenata nastavnčkih fakulteta i predmetnih nastavnika. *Metodika - časopis za teoriju i praksu metodika u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 7, 12, 43-52.
103. Domović, V. (2009). Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju učitelja i nastavnika. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, 9-17, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
104. Domović, V., Baranović, B., Štibrić, M. (2007). Učitelji i uvođenje poduzetničke kompetencije u osnovne škole. U: Babić, N. (ur.), *Kompetencije i kompetentnost učitelja*, 175-181, Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska i Kherson State University, Kherson, Ukrajina.
105. Domović, V., Cindrić, I. (2008). Key Competences Reflected in the Program for Primary School Teacher-Education and Primary Foreign Language Teacher Education. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.), *Pedagogy and the Knowledge Society*, 83-101, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
106. Donaldson, M. L. (2013). Principals' approaches to cultivating teacher effectiveness: Constraints and opportunities in hiring, assigning, evaluating, and developing teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49, 5, 838-882.
107. Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A., 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*, 109-136, Heidelberg: Springer
108. Dubois, D. (1998). *The Case Competency Book*. Massachusetts: HRD Press, Inc.
109. Duderstadt, J. J. (2000). New Roles for the 21st-Century University. *Issues in Science and Technology*, 16, 2, 37-44.

110. Ecclestone, K. (1997), Energising or enervating: implications of national vocational qualifications in professional development. *Journal of Vocational Education&Training*, 49, 1, 65-79.
111. Edwards, A., Knight, P. (ur.) (1995). *Assessing Competence in Higher Education*. London: SEDA and Kogan Page
112. Ehrlich, T. (ur.) (2000). *Civic Responsibility and Higher Education* (American Council on Education, Oryx Press Series on Higher Education). Westport, CT: American Council on Education/Oryx Press.
113. Eliou, M. (1988). Women in the Academic Profession: Evolution or Stagnation? *Higher Education*, 17, 5, 505-524.
114. Elton, L. (1986). Research and Teaching: Symbiosis or conflict? *Higher Education*, 15, 34, 299-304.
115. Elton, L. (1992). Research, teaching and scholarship in an expanding higher education system. *Higher Education Quarterly*, 46, 3, 252-267.
116. Elton, L. (2001). Research and Teaching: Conditions for a Positive Link. *Teaching in Higher Education*, 6, 1, 43-56.
117. Enders, J. (1999). Crisis? What Crisis? The Academic Professions in the 'Knowledge' Society. *Higher Education*, 38, 1, 71-81
118. Enders, J., Musselin, C. (2008). Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century. U: OECD, *Higher Education to 2030: Demography*, 1, 125-150. Preuzeto 14.4.2014. s: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/highereducationto2030vol1demography.htm#1>
119. Engwall, L., Levay, C., Lidman, R. (1999). The Roles of University and College Rectors. *Higher Education Management*, 11, 2, 75-93
120. Entwistle, N. J. (2009). *Teaching for Understanding at University: Deep Approaches and Distinctive Ways of Thinking*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan
121. Etzkowitz, H., Leydesdorff, L. (ur.) (1997). *Universities and the global knowledge economy: A triple-helix of university-industry-government relations*. London: Cassell Academic.
122. European Commission (2006). *Employment in Europe 2006*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, preuzeto 28.06.2012. s: <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=intl>
123. European Commission (2009). *Preparing Europe for a New Renaissance: a Strategic View of the European Research Area*. Brussels: Directorate-General for Research. Preuzeto 13. 6. 2012. s <http://skrati.com/vppwiiy>
124. Europska komisija (2003). The role of the universities in the Europe of knowledge. Communication from the Commission. Brussels, 05.02.2003, COM (2003), 58 final
125. Europska komisija (2000). *Zelena knjiga o obrazovanju nastavnika u Europi*. Preuzeto 1.10.2013. s: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/green_book-oth-srb-t02.pdf
126. Europska komisija (2004). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Preuzeto s: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/O1-en_principles_en.pdf
127. Europska komisija (2005). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Mobilizing the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy, [COM (2005), 152 of 20 April 2005 and Council Resolution of 15 November 2005]
128. Europska komisija (2006). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament Delivering on the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation. [COM (2006), 208 final]
129. Europska komisija (2006). Zajedno stvarajući rast i radna mjesta: Novi početak za Lisabonsku strategiju. *Revija za socijalnu politiku*, 13, 1, 67-85
130. Europska komisija (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Bruxelles: European Commission. Preuzeto 25.10.2014. s: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
131. Europska komisija (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Preuzeto 4.2.2013. s: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
132. Europska komisija (Lipanj, 2013). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Bruxelles: European Commission. Preuzeto 17.9.2013. s: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf
133. Europska organizacija za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju (2005). Standardi i smjernice za osiguranje kvalitete u europskom visokom obrazovanju. Preuzeto 12.2.2012. s: <http://www.unidu.hr/datoteke/19izb/ESG-u-potpunosti.pdf>
134. Farnell, T., Kovač, V. (2011). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici »proširivanja sudjelovanja« u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 17, 2, 257-275
135. Farnell, T., Matković, T., Doolan, K., Cvitan, M. (2013). *Socijalna inkluzivnost visokog obrazovanja u Hrvatskoj: analiza stanja*. Zagreb: Institut za razvoj obrazovanja
136. Feldman, K. (1987). Research productivity and scholarly accomplishment of college teachers as related to their instructional effectiveness: A review and exploration. *Research in Higher Education*, 26, 227-298.
137. Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Los Angeles: SAGE

138. 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 & research activities: Report of the international conference on the changing academic profession project 2010*, 213-234, Hiroshima: Hiroshima University.
139. Fiskovica Adamson, A., Kristapsons, J., Tjunina, E., Ulicane-Ozolins, I. (2009). Moving beyond teaching and research: economic and social tasks of universities in Latvia. *Science and Public Policy*, 36, 2, 133-137.
140. Fleming, M., House, S., Shewakramani, V., Yu, L., Garbutt, J., McGee, R., Kroenke, K., Abedin, Z., Rubio, M. D. (2013). The Mentoring Competency Assessment: Validation of a New Instrument to Evaluate Skills of Research Mentors. *Academic Medical Journal*, 88, 7, 1002-1008
141. Freidson, E. (1973). *The Professors and their Prospects*. Beverly Hills: SAGE
142. Fumasoli, T., Goastellec, G. (2015). Global models, disciplinary and local patterns in academic recruitment processes. U: Kehm, B., Goastellec, G., Fumasoli, T. (ur.), *The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 69-94, Springer: Heidelberg
143. Gačić, M. (2009). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje - Europski referentni okvir. *Školske novine*, 14-15, LX, 18-20
144. Gade, M. L. (1992). Leadership: University and College Presidents. U: Clark, B. R., Naeve, G. R. (ur.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 1397-1404, Oxford: Pergamon
145. Geiger, R. L. (1993). *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. Oxford: Oxford University Press
146. Gibbons, M. i sur. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: SAGE
147. Gilligan, C. (1982/1993). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
148. Goastellec, G., Pekari, N. (2013). Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings 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*, 55-78, Heidelberg: Springer
149. Goastellec, G., Park, E., Ates, G., Toffel, K. (2013). Academic Markets, Academic Careers: Where do We Stand?. U: Kehm, B., Teichler, U. (ur.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, 93-120, London: Springer
150. Goddard, J. B., Chatterton, P. (2003). The response of universities to regional needs. U: Boekema, F., Kuypers, E., Rutten, R. (ur.) (2003). *Economic Geography of Higher Education: Knowledge, Infrastructure and Learning Regions*, 19-41, London: Routledge.
151. Golub B. (2008). Socijalni i profesionalni profil prirodoslovaca i društvoslovaca. U: Prpić K. (ur.). *Onkraj mitova o prirodnim i društvenim znanostima*. 24, 21-82. Zagreb: Biblioteka Znanost i društvo
152. Golub B., Šuljok A. (2005.) Socijalni profil znanstvenika i njegove mjene (1990.-2004.). U: Prpić K. (Ur.) *Elite znanja u društvu (ne)znanja*, 123-184, Zagreb: Institut za društvena istraživanja
153. González, J., Wagenaar, R. (Ur.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto i University of Groningen. Preuzeto 2.2.2013 s: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf
154. Gonzalez-Brambila, C., Veloso, F. M. (2007). The determinants of research productivity: a study of Mexican researchers. *Research Policy*, 36, 7, 1035-1051.
155. Goodal, A. H., McDowell, J. M., Singel, L. D. (2014). Leadership and the Research Productivity of University Departments. *IZA Discussion Paper*, 7903. Preuzeto 17.11.2014. s: <http://ssrn.com/abstract=2385160>
156. Göransson, B., Maharajh, R., Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Science and Public Policy*, 36, 2, 157-164.
157. Graham, G. (2002). *Universities: The Recovery of an Idea*. Charlottesville, VA: Imprint Academic
158. Greenbank, P. (2006). The academic's role: The need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11, 107-112.
159. Grey, H. H. (2012). *Searching for Utopia. Universities and Their Histories*. Berkeley i Los Angeles: University of California Press
160. Guasch, T., Alvarez, I., Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26, 199-206
161. Hager, P. (1995). Competency Standards – a Help or a Hindrance? An Australian Perspective. *The Vocational Aspect of Education*, 47, 2, 141-151.
162. Hamilton, N. (2000). The Academic Profession's Leadership Role in Shared Governance. *Liberal Education*, 86, 3, 12-19.
163. Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. *Education, citizenship and social justice*, 1,1, 5-37.
164. Hartwig, L. (2011). Diversification and Competition in the German Higher Education System. U: Brown, R. (ur.). *Higher Education and the Market*, 110-122, New York: Routledge
165. Hattie, J., Marsh, H. W. (1996). The relationship between teaching and research: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 4, 507-542.

166. 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%2Opolicies%2Oand%2Opractices.pdf>
167. Henkel, M. (2007). Shifting Boundaries and the Academic Profession. U: Kogan, M., Teichler, U. (Ur.). *Key Challenges to the Academic Profession*, 191-204, Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel.
168. Herdlein, R. J. (2004). Survey of chief student affairs officers regarding relevance of graduate preparation of new professionals. *NASPA Journal*, 42, 1.
169. Hoff, K. S. (1999). Leaders and managers: Essential skills required within higher education. *Higher Education*, 38, 3, 311-331
170. 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
171. Hollander, E. L., Saltmarsh, J. (2000). The Engaged University. *Academe*, 86, 4, 29-32.
172. Honan, J. P., Teferra, D. (2001). The US academic profession: Key policy challenges. *Higher Education*, 41, 183-203.
173. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, 385-412, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga
174. Hughes, J. (2004). Technology learning principles for preservice and in-service teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4, 3, 345-362.
175. Huić, A., Ricijaš, N., Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata - validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17, 2, 195-221.
176. Hyman, R. E. (1988). Graduate preparation for professional practice: A difference of perceptions. *NASPA Journal*, 26, 2, 143-150
177. Inlow, G. M. (1956). Is Teaching Profession?. *The School Review*, 64, 6, 256-259
178. Jackson, N. S. (1993). If competence is the answer, what is the question?. *Australian and New Zealand journal of vocational education research*, 1, 1, 46-60.
179. Jelavić, F. (1995). *Didaktičke osnove nastave*. Jastrebarsko: Naklada Slap
180. Jongbloed, B., Enders, J., Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56, 3, 303-324.
181. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: RECEDO d.o.o.
182. Kalin, B. (2004). O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika. *Metodički ogleđi*, 11, 1, 43-62
183. Karaman Aksentijević, N. (2012) (ur.). *Ljudski potencijali i ekonomski razvoj*. Rijeka: Ekonomski fakultet u Rijeci
184. Karlsson, J. (2007). Service as collaboration - an integrated process in teaching and research: A response to Greenbank. *Teaching in Higher Education*, 12, 281-287.
185. Katz, G. L., McClelland, E. D. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa
186. Kehm, B., Teichler, U. (ur.) (2013). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and Challenges*. London: Springer
187. Kekale, J. (1999). „Preffered“ Patterns of Academic Leadership in Different Disciplinary (sub)cultures. *Higher Education*, 37, 217-238.
188. Kelly, K., Murphy, M. (2007). Academic Change ih Higher Education in Europe. Proceedings of the Annual Conference ASEE (American Society for Engineering Education)
189. Kelly, M., Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. UK: University of Southampton
190. Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., Hilmarsson-Dunn A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture*. UK: University of Southampton
191. Kerka, S. (1998). Competency-based education and training. Myths and Realities. Preuzeto 14.7.2014. s <http://www.calpro-online.org/eric/textonly/docgen.asp?tbl=mr&ID=65>
192. Kesić, T., Previšić, J. (1996). Zadovoljstvo poslom i alokacija vremena nastavnika na zagrebačkom sveučilištu. *Društvena istraživanja*, 5, 1, 21, 147-159
193. Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto 17.6.2013. s: <http://www.alfa-trall.eu/wp-content/uploads/2012/01/EU2007-keyCompetencesL3-brochure.pdf>
194. Knight, P. (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page
195. Kogan M., Teichler U. (Ur.) (2007.) *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research, University of Kassel
196. Kogan, M., Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education*. London&Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
197. Kolektivni ugovor za znanost i visoko obrazovanje, *Narodne novine*, 101/02
198. Kolesarić, V. (2006). *Analiza varijance u psihologijskim istraživanjima*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku
199. König, E., Zedler, P. (2001.). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

200. Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
201. 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
202. Kovač, V. (1996). Diskusija kao nastavna metoda u visokoškolskoj nastavi: prilog za poticanje dubinskog pristupa učenju. *Napredak*, 137, 4, 433-440.
203. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
204. Kovač, V. (2004). *Koncepcije upravljanja visokoškolskim institucijama kao podrška uvođenju sustava osiguranja kvalitete*. Neobjavljena doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
205. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (1999). Uvođenje i priprema asistenata na visokim učilištima za nastavu. U: Rosić, V. (Ur.). *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, 41-48, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
206. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2002a). Prema sveučilištu kao organizaciji koja uči. U: Rosić, V. (Ur.). *Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse*, 41-48, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
207. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2002b). Upravljanje visokoškolskim institucijama: problemi i pristupi rješenjima. *Društvena istraživanja*, 11, 6, 1013-1030
208. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2003). Academic Staff Participation in University Governance: Internal Responses to External Quality Demands. *Tertiary Education and Management*, 9, 3, 215-232
209. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2006). *Understanding University Organizational Culture: The Croatian Example*. Frankfurt am Main: Peter Lang
210. Kovač, V., Ledić, J., Rafajac, B. (2007). Trendovi i izazovi teorije i prakse upravljanja sveučilištima. *Časopis za visoko obrazovanje*, 1, 1, 55-68
211. Kreber, C. (2007). *What's it really all about? The scholarship of teaching and learning as an authentic practice*. *International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1, 1, 1-4
212. Krstović, J. (2007). Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeci europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja*, 4, 2, 269-282
213. Krücken, G., Meier, F., Muller, A. (2009). Linkages to the society as "leisure time activities"? Experiences at German universities. *Science and Public Policy*, 36, 2, 139-144.
214. Kuh, D. G., Hu, S. (2001). Learning Productivity at Research Universities. *The Journal of Higher Education*, 72, 1, 1-28.
215. Kuk, L., Cobb, B., Forrest, C. (2007). Perceptions of competencies of entry-level practitioners in student affairs, *NASPA Journal*, 44, 4, 664-691
216. Kwiek, M. (2011). The Public/Private Dynamics in Polish Higher Education: demand-absorbing private growth and its implications. *Higher education forum: a COE publication*, 8, 37-59
217. 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*, 37-54, Heidelberg: Springer
218. Lamblin, P., Etienne, C. (Ur.) (2010). *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020*. APEC i DELLOITE. Preuzeto 15.2.2013. s: http://www.eurocadres.org/IMG/pdf/APEC_EN_Skills_and_competencies_needed.pdf
219. Lammers, W. J., Murphy, J. J. (2002). A profile of teaching techniques used in the university classroom. *Active Learning in Higher Education*, 3, 1, 54-67
220. Laredo, P. (2007). Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of university activities?. *Higher Education Policy*, 20, 4, 441-456.
221. Lazibat, T. (2005). *Sustavi upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju*. Zagreb: Sinergija nakladništvo d.o.o.
222. Leburic, A., Zec, I. (2008). Metodološki aspekti istraživanja kompetencija prosvetnih radnika na prostoru Zapadnog Balkana. U: Mimica, A., Pantić, N. (Ur.). *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, 44-63, Beograd: Centar za obrazovne politike
223. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 2, 195-199
224. Ledić, J. (1993a). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134, 2, 187-196
225. Ledić, J. (1993b). K novim standardima visokoškolske nastave, 1. dio. *Život i škola*, 42, 2, 153-160
226. Ledić, J. (1994). TQM - novi pristup kvaliteti visokog obrazovanja. *Napredak*, 135, 4, 456-465.
227. Ledić, J. (2007). U potrazi za civilnom misijom hrvatskih sveučilišta. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (Ur.). *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 1, 123-134, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
228. 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>

229. Ledić, J. (2012) (ur.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?* Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
230. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
231. Lerner, R. M., Simon, L. A. K. (1998) (ur.). *University-community collaborations for the twenty-first century*. New York: Garland.
232. Lersch, R. (2005), Nastava kao čin ravnoteže. Didaktičko – metodička razmatranja o novoj kulturi učenja prema idućem uvodenju obrazovnih standarda. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 1, 69-84.
233. Light, D. (1974). Introduction: The Structure of the Academic Professions. *Sociology of Education*, 47, 1, 2-28.
234. Lin, B. (2002). What Makes a Good Researcher?. *UBC Reports*, 48, 12
235. Locke, W. (2011). The International Study of the *Changing Academic Profession: A Unique Source for Examining the Academy's Perception of Governance and Management in Comparative Perspective*. U: Locke, W., Cummings, W. K. (ur.), *Changing Governance and Management in Higher Education*, 381-384, Heidelberg: Springer
236. 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.
237. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009), Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11, 2, 479-497
238. Lyons, M. (2008). *The leadership role of head of departments at university*. Doktorska disertacija. Pretoria: University of South Africa. Preuzeto 15.5.2014. s: <http://datad.aau.org/bitstream/handle/10500/1998/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
239. Macdonald, M. K. (1995). *The Sociology of the Professions*. London: SAGE Publications
240. Macfarlane, B. (2005). Placing service in academic life. U Barnett, R. (ur.). *Reshaping the university: New relations between research, scholarship and teaching*, 165-177, Berkshire: Open University Press.
241. Macfarlane, B. (2007). Defining and rewarding academic citizenship: The implications for university promotions policy. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 261-273
242. Macfarlane, B. (2010). The unbundled academic: How academic life is being hollowed out. U: Devlin, M., Nagy, J., Lichtenberg, A. (ur.). *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education*, 463-470. Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
243. Magna Charta Universitatum (1988). Preuzeto 1.07.2012. s <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=10750>
244. Marentič Požarnik, B. (1996). Suvremene teorije učenja i profesionalnog razvoja kao teorijska osnova didaktičkog usavršavanja visokoškolskih nastavnika. *Napredak*, 137, 1, 34-45.
245. Marentič 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.
246. Marentič Požarnik, B., Lavrič, A. (2015). Fostering the Quality of Teaching and Learning by Developing the „Neglected Half“ of University Teachers' Competencies. *CEPS Journal*, 5, 2, 69-89.
247. Marinković, R., Davidović-Mušica, N. (2006). Razvijanje kompetencija kroz hrvatski obrazovni sustav: suprotstavljena gledišta profesionalaca. *Napredak*, 146, 4, 468-476
248. Marshall, S., Green, N. (2010). *Your Ph.D. Companion: The Insider Guide to Mastering the Practical Realities of Getting Your Ph.D.* Oxford: How To Books Ltd
249. Marton, F. (2007). Towards a pedagogical theory of learning. U: Entwistle, N., Tomlinson, P. (ur.). *Student learning and university teaching*, 19-30, Leicester: British Psychological Society
250. McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
251. McDaniel, O. C. (1997). Alternatives to Government Interference in Higher Education?. *Higher Education Management*, 9, 2, 115-133
252. McInnis, C. (2000). Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6, 2, 143-152.
253. Middlehurst, R. (1997). Reinventing Higher Education: the leadership challenge. *Quality in Higher Education*, 3, 2, 183-198
254. Middlehurst, R., Elton, L. (1992). Leadership and Management in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 17, 3, 251-264
255. Mignot-Gerard, S. (2003). „Leadership“ and „Governance“ in the Analysis of University Organisation: Two Concepts in Need of De-Construction. *Higher Education Management and Policy*, 15, 2, 135-163
256. Mijatović, A. (2003), Od minimalne kompetencije do profesionalne djelotvornosti učiteljstva. U: Rosić V. (ur.), *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
257. Mikelić Preradović, N. (2009). *Učenjem do društva znanja*. Zagreb: Zavod za informacijske studije Odsjeka za informacijske znanosti Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu
258. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap

259. Miličević, F., Dolenc, D. (2009). *Razvoj socijalne dimenzija u obrazovanju: izvještaj za Hrvatsku*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. Preuzeto 21.9.2012. s: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/kroatien/O6848.pdf>
260. Miller, H. (1998). Managing Acaemics in Canada an the United Kingdom. *International Studies in Sociology of Education*, 8, 1, 3-24
261. Mintzberg, H., (1989). *Mintzberg on Management: Inside our Strange World of Organisations*. New York: The Free Press
262. Mirabile, R. J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and Development*, 51,8 73-77.
263. Moscati, R. (2011). Il lavoro accademico. U: M. Rostan (ur.), *La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo*, 63-76, Milano: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto.
264. Moses, I. (1992). Leadership: Deans and Heads of Departments. U: Clark, B. R., Naeve, G. R. (ur.), *The Encyclopedia of Higher Education*, 1390-1397, Oxford: Pergamon
265. Mulford, B. (1998). University Management: bureaucratic, organised anarchy or organisational learning?. *International Journal of University Teaching & Learning*, 1, 1, 17-34
266. Munjiza, E., Lukaš, M. (2006). Pedagoško-psihološko osposobljavanje učitelja u visokoškolskim ustanovama. *Odgojne znanosti*, 8, 2, 361-383
267. Muršak, J. (2007). Kompetencije i ostvarivanja načela Memoranduma Europske Unije o cjeloživotnom učenju. *Napredak*, 148, 1, 80-95.
268. Musselin C. (2005). *Le Marché des universitaires*. Paris: SciencesPo.
269. Musselin, C. (2007). Transformation of academic work: Facts and analysis. U: Kogan, M., Teichler, U. (Ur.). *Key challenges to the academic profession*, 175-190, Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel
270. Mwamila, B. L. M., Diyamett, B. D., (2009). Universities and socio-economic development in Tanzania: public perceptions and realities on the ground. *Science and Public Policy*, 36, 2, 85-90.
271. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (prijedlog)*. (Studeni 2008.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto 14.1.2009. s: <http://public.mzos.hr/fgs.axd?id=14170>
272. Nacionalno vijeće za visoko obrazovanje Republike Hrvatske (2011). *Mreža visokih učilišta i studijskih programa u Republici Hrvatskoj*. Preuzeto 27.3.2013. s: http://www.unipu.hr/fileadmin/datoteke/kvaliteta/Mreza_visokih_ucilista_i_studijskih_programa_u_RH_final.pdf
273. Neave, G. (1983). The Changing Face of the Academic Profession in Western Europe. *European Journal of Education*, 18, 3, 217-227
274. Neave, G., Rhoades, G. (1987). The Academic Estate in Western Europe. U: Clark, R. B. (Ur.). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, 211-270, Los Angeles: University of California Press
275. Nelson, C. (2010). *No University Is an Island. Saving Academic Freedom*. New York: Ney York University Press
276. Nelson, M. R. (2003). The CIO in Higher Education: Leadership, Competencies, Effectiveness. *Research Bulletin*, 22, 1-13. Preuzeto 1.9.2014. s: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERBO322.pdf>
277. Neumann, R. (1992). Perceptions of the teaching-research nexus: A framework for analysis. *Higher Education*, 23, 159-171.
278. Newby, H. (2003). The Management of Change in Higher Education. *Higher Education Policy*, 12, 261-275
279. Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12, 2, 47-54.
280. Nixon, J., Marks, A., Rowland, S., Walker, M. (2001). Towards a New Academic Professionalism: a manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22, 2, 227-244.
281. Noddings, N. (1984/2003). *Caring – a feminine approach to ethics and moral education*. Berkley i Los Angeles, CA: University of California Press.
282. O' Neil, M. (1995). Towards a Model of the Learner in Higher Education: Some Implications for Teachers. U: Smith, B., Brown, S. (ur.), *Research, Teaching and Learning in Higher Education*, 118-124, London: Kogan Page
283. O'Meara, K. A. (2002). Uncovering the values in faculty evaluation of service as scholarship. *Review of Higher Education*, 26, 1, 57-80.
284. Odluka o nužnim uvjetima za ocjenu nastavne i stručne djelatnosti u postpuku izbora u znanstveno-nastavna zvanja, *Narodne novine*, 106/2006
285. OECD (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Preuzeto 24.8.2014. s: <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>
286. Orr, J. E., Sneltsjes, C, Dai, G. (2010). Best practices in developing and implementing competency models. *Korn Ferry Institute Report*, July, 1-16
287. Ostrander, S. (2004). Democracy, civic participation, and the university: A comparative study of civic engagement on five universities. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 33, 1, 74-93.
288. Ostroth, D. D. (1975). Master's-level preparation for student personnel work. *Journal of College Student Personnel*; 16, 4, 319-322.
289. Ostvarivanje Europskog prostora visokoga obrazovanja. Priopćenje sa Konferencije ministara visokog obrazovanja u Berlinu (2003). Preuzeto 1. 6. 2012. s <http://skrati.com/fxxnixl>

290. Paden, I. (1998). Aristokracija i ustavna država: od plemstva i klera do pravosuđa i profesija. *Politička misao*, 35, 3, 92-111
291. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 2, 209-233.
292. Parliament and Council Recommendation on further European cooperation in quality assurance in higher education (2006). Preuzeto 11.11.2013. s: http://ecahe.eu/w/index.php/Parliament_and_Council_Recommendation_on_further_European_cooperation_in_quality_assurance_in_higher_education_%282006%29
293. Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive studenata Učiteljske akademije, visokih učiteljskih škola i nastavničkih fakulteta. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Cjelovito obrazovanje učitelja i nastavnika – višestruke perspektive*, 161-173, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
294. Pfund, C., House, S., Spencer, K., Asquith, P., Carney, P., Masters, K. S., McGee, R., Shanedling, J., Vecchiarelli, S., Fleming, M. (2013), A Research Mentor Training Curriculum for Clinical and Translational Researchers. *Clinical and Translational Science*, 6, 26–33
295. Pickett, L. (1998). Competencies and managerial effectiveness. *Public Personnel Management*, 27, 103-115
296. *Pojmovnik hrvatskog kvalifikacijskog okvira (prijedlog)*. (2008). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske - Povjerenstvo za izradu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, Preuzeto 20.6.2009. s: [http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20\(2\).pdf](http://www.vlada.hr/hr/content/download/78249/1111703/file/HKO_Pojmovnik_12_2008_konacno%20(2).pdf)
297. Polić Bobić, M. (2005). Bolonjski proces i hrvatsko visoko školstvo. U: Polić Bobić, M (ur.). *Prvi koraci u Bolonjskom procesu*, 9-15. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
298. Polio, R. H. (1996). The Two Cultures of Pedagogy: Teaching and Learning in the Natural Sciences and the Humanities. *University Studies Publications*. Preuzeto 16.11.2014. s: http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=utk_ustudiespubs
299. Polšek, D. (2008). Manje je više. O heuristikama u društvenim znanostima. *Vijenac: novine Matice hrvatske za književnost, umjetnost i znanost*, 16, 370, 8-10
300. Pope, M. L., Miller, M. T. (2000). Community College Faculty Governance Leaders: results of a national survey. *Community College Journal of Research & Practice*, 24, 8 627-638
301. Postiglione, G. A., Altbach, P. (2013). Professors: The Key to Internationalization. *International Higher Education*, 73, 11-12
302. Potgieter, I., Basson, J., Coetzee, M. (2011). Management competencies for the development of heads of department in the higher education context: a literature overview. *South African Journal of Labour Relations*, 35, 1, 81-103
303. Prange, K. (2005). Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagogijska istraživanja*, 2, 1, 49-59.
304. Pravilnik o izboru u suradnička zvanja i odgovarajuća radna mjesta na Sveučilištu u Dubrovniku (2014), *Senat Sveučilišta u Dubrovniku*, 91-6/14. Preuzeto 14.7.2014. s: http://www.unidu.hr/datoteke/49izb/Pravilnik_o_izboru_u_suradnicka_zvanja.pdf
305. 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 14.7.2014. s: <http://www.unios.hr/uploads/50PRAVILNIK%20o%20izboru%20u%20zvanja%20HR.pdf>
306. Pravilnik o osnovama financiranja visoke naobrazbe na javnim visokim učilištima, *Narodne novine*, 96/93; 34/94. i 48/95
307. 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
308. Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama, *Narodne novine*, 118/09
309. Prijčić-Samaržija, S., Avelini Holjevac, I., Turk, M. (2009). Žene u znanosti: stakleni strop. *Društvena istraživanja*, 18, 6, 1049-1074.
310. Probst, C., Goastellec, G. (2013). Internationalisation and the Academic Labour Market. U: Kehm, B., Teichler, U. (ur.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges*, 121-140, London: Springer
311. Program rada predloženika za rektora Sveučilišta u Splitu prof. dr. sc. Šimuna Andelinovića (svibanj, 2014). Preuzeto 16.10.2014. s: http://www.scst.unist.hr/dokumenti/program_rada_simun_andelinovic.pdf
312. Program rada predloženika za rektora Sveučilišta u Zagrebu prof. dr. sc. Damira Borasa (veljača, 2014). Preuzeto 16.10.2014. s: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Novosti_press/Vijesti/Damir_Boras_-_program_rada.pdf
313. Prpić K. (1996). Produktivnost istaknutih znanstvenika: znanstvena vrsnost i socio-kognitivni kontekst. *Revija za sociologiju* 27, 1-2, 37-52.
314. Prpić, K. (1997). *Profesionalna etika znanstvenika*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
315. Prpić K. (2000). Profesionalni i društveni položaj mladih istraživača U: Prpić, K. (Ur.) *U potrazi za akterima znanstvenog i tehnološkog razvoja: studije o istraživačima i menadžerima*, 21-129, Zagreb: Institut za društvena istraživanja
316. Prpić K. (2003). Društvena podcijenjenost znanosti i razvoj hrvatskog istraživačkog potencijala, *Društvena istraživanja* 12, 1-2, 63-64, 45-68
317. Punnitamai, W. (1996). *A competency-based model of the Thai "new wave" leaders: Strategies for identification and development of management talent*. A paper presented at the ASEAN Conference on the New Wave Leaders: Chaingmai, Thailand. Preuzeto 29.9.2014. s: http://www.academia.edu/4491126/The_Application_of_Compency_Modeling_for_Human_Resource_Management_A_Holistic_Inquiry

318. Punnitamaï, W. (2002). The application of competency modeling for human resource management: a holistic inquiry. *The Journal of Public Administration*, 3, 113-132
319. Purcell, W. (2008). *Balancing the Needs and Expectations of Society with the Autonomy of Higher Education Institutions*. Preuzeto 1.06.2012. s <http://skрати.com/nhmtpzj>
320. Puzić, S., Doolan, K., Dolenece, 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
321. Quinn, R., Stuart, C. (2004). Academic Freedom and the Promise of International Higher Education. *International Higher Education*, Boston College, 37, 2-3.
322. 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
323. Ramsden, P., Moses, I. (1992). Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, 23, 3, 273-295.
324. Razdevšek-Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)? *Napredak*, 146, 1, 75-90.
325. Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning (2006). *Official Journal of the European Union*, L394, 10-18. Preuzeto 15.1.2013. s <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:OO10:OO18:EN:PDF>
326. Rhodes, F. H. T. (2007). The role of higher education for sustainable democratic culture. U: Council of Europe. *Higher Education and Democratic Culture: Citizenship, Human Rights and Civic Responsibility*, 39-47, Strasbourg: Council of Europe Publishing
327. Rice, R. E. (1986). The Academic Profession in Transition: Toward a New Social Fiction. *Teaching Sociology*, 14, 1, 12-23.
328. 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 #7). Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
329. Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Vizek Vidović, V. (2006). Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgovorne znanosti*, 8, 1, 159-170.
330. Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press of Glencoe
331. Rončević, N. (2009). *Stavovi visokoškolskih nastavnika spram promjena u akademskoj profesiji*. Neobjavljena magistarska radnja, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
332. 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.
333. Rončević, N., Rafajac, B. (2010). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
334. Ruscio, K. P. (1987). Many Sectors, Many Professions. U: Clark, B. R. (ur.). *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings*, 331-368, Berkely and Los Angeles: University California Press
335. Rychen, D. S. (2004). An overarching conceptual framework for assessing key competences in an international context. Lessons from an interdisciplinary and policy-oriented approach. U: Descy, P.; Tessaring, M. (ur.). *The foundations of evaluation and impact research. Third report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Preuzeto 17.1.2013. s: www.cedefop.europa.eu/files/BgR1_Rychen.pdf
336. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ur.) (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe&Huber
337. Rychen, D. S., Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
338. Sachs, J. (2001), Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16, 2, 149-161.
339. Salter, B., Tapper, T. (2000). The Politics of Governance in Higher Education: the Case of Quality Assurance. *Political Studies*, 48, 66-87
340. Sax, L. J. (2000). Citizenship development and the American college. U: Ehrlich, T. (ur.), *Civic responsibility and higher education*, 3-18, Westport: American Council on Education/Opry Press
341. Schippmann, J. S., Ash, R. A., Battista, M., Carr, L., Eyde, L. D., Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Sanchez, I. (2000). The practice of competency modeling. *Personnel psychology*, 53, 703-740.
342. Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*. Zagreb: Pedagoško književni zbor
343. Schoel, A. (ur.) (2006). *Strategic Management of University research activities*, PRIME project 'Observatory of the European University'. Preuzeto 15.5.2013 s: http://www.enid-europe.org/PRIME/documents/OEU_guide.pdf
344. Scott, P. (1997). The changing role of the university in the production of knowledge. *Tertiary Education and Management*, 2, 1, 5-14
345. Shapiro, E. C., Haseltine, F. P., Rowe, M. P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the "patron system". *Sloan Management Review*, 19, 3, 51-58.
346. Shattock, M. (2000). The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change. U: Altbach, P. G. (Ur.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, New York: Boston College Center for International Higher Education, 51-74.

347. Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: Towards a critical approach*. London: Routledge.
348. Slatina, M. (2013). Kontrolna funkcija menadžmenta u obrazovanju (Od kontrole do sasmokontrole). *Sarajevski žurnal za društvena pitanja*, 1, 57-76
349. Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju, *Psihologijske teme*, 20, 1, 67-90.
350. Slišković, A., Maslač Seršić, D. (2011). Work Stress Among University Teachers: Gender and Position Differences, *Arhiva za higijenu rada i toksikologiju*, 62, 4, 299-306.
351. Smith, B., Brown, S. (ur.) (1995). *Research, Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page
352. Sorkness, C. A., Pfund, C., Asquith, P., Drezner, M. K. (2013), Research Mentor Training: Initiatives of the University of Wisconsin Institute for Clinical and Translational Research. *Clinical and Translational Science*, 6, 256–258
353. Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21, 5, 407-417
354. Sporn, B. (1999). *Adaptive University Structures: An Analysis of Adaptation of Socioeconomic Environments of US and European Universities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
355. Staničić, S. (2001). Kompetencijski profil školskog pedagoga. *Napredak*, 142, 3, 279-295.
356. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada
357. Staničić, S. (2007). Menadžment u obrazovanju – pravci razvoja. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.). *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, 2, 670-677, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo
358. Stefanadis, I. C. (2006). Characteristics of the Good Researcher: Immanent Talent or Acquired Skills?. *Hellenic Journal of Cardiology*, 47, 52-52
359. Steiner, J. F. (2014). Promoting mentorship in translational research: Should we hope for Athena or train Mentor?. *Academic Medicine*, 89, 5, 702-704.
360. Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J. G., Bastiaens, J. T. (2002). The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human resource development review*, 1, 3, 345-365
361. Strategija internacionalizacije Sveučilišta u Zagrebu (2014). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu. Preuzeto 15.7.2014. s: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Dokumenti/Javne_rasprave/Pet_strateskih_dokumenata_01.2014/Strategija_internacionalizacije/Strategija_internacionalizacije_31032014.pdf
362. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 28.10.2014. s: <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/10/Strategija-OZT.pdf>
363. Strategija razvitka znanosti Sveučilišta u Zadru. Plan aktivnosti 2009-2014 (2009). Zadar: Sveučilište u Zadru. PReuzeto 1.2.2013. s: http://www.unizd.hr/Portals/O/pdf/Strategija_razvitka_znanosti_2009_2014.pdf
364. Strategija razvoja Sveučilišta u Rijeci 2014-2020 (2014). Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Preuzeto 20.7.2014. s: http://www.biotech.uniri.hr/files/Dokumenti/Strategija_UNIRI_2014_2020_HR.pdf
365. Strategija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku 2011.-2020. (2011). Osijek: Sveučilište u Osijeku. Preuzeto 2.10.2014. s: <http://www.unios.hr/uploads/50STRATEGIJA%20SVEU%C4%8CILJ%20AOTA%20HR.pdf>
366. Sullivan, M. W. (2000). Institutional Identity and Social Responsibility in Higher Education. U: Ehrlich, T. (ur.), *Civic responsibility and higher education*, 19-36, Westport: American Council on Education/Opry Press
367. Svjetska banka (2003). *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*. Washington DC: The World Bank. Preuzeto 26.10.2014. s: http://siteresources.worldbank.org/INTLL/Resources/Lifelong-Learning-in-the-Global-Knowledge-Economy/lifelonglearning_GKE.pdf
368. Svjetska banka (2012). *World Development Report 2012: Gender differences in employment and why they matter*. Preuzeto 9.11.2014. s: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/-7786210-1315936222006/chapter-5.pdf>
369. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija: ogled o društvenoj uvjetovanosti profesionalizacije*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske
370. Taylor, M. C. (2010). *Crisis on Campus. A Bold Plan for Reforming Our Colleges and Universities*. New York: Alfred A. Knopf
371. Teichler, U. (1996). The conditions of the academic profession: an international, comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. U: Maassen, P. A. M., Vught van F. A. (Ur.). *Inside academia: new challenges of the academic profession*, 15-65, Utrecht: De Tijdstroom
372. 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 & research activities: Report of the international conference on the changing academic profession project 2010*, 41–60, Hiroshima University.
373. Teichler, U., Arimoto, A., Cummings, K. W. (ur.) (2013). *The Changing Academic Profession. Major Findings of a Comparative Survey*. Heidelberg: Springer
374. The Direction of the Ecole polytechnique fédérale de Lausanne (2013). Rules and Regulations Concerning EPFL Tenure-Track Assistant Professors. Preuzeto 11.10.2014. s: http://polylex.epfl.ch/files/content/sites/polylex/files/recueil_pdf/ENG/4.2.1_r_professeur_tenure_track_en.pdf

375. Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, 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, 253-268
376. Tomašević, L., Jeličić, A. (2011). Etika znanstvenog istraživanja i načelo opreznosti. *Filozofska istraživanja*, 32, 2, 243-260
377. Tomić, M. (2010). Žene u akademskoj profesiji i muška dominacija. *Sociologija*, 52, 2, 181-196
378. Turk, M. (2015a). Kompetencijski profil akademske profesije. Neobjavljena doktorska disertacija, Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu
379. Turk, M. (2015b). Academic Profession in Europe: Changes and Challenges, U: Teaching, Learning, and Research in the "Just Google It" Age, 5, 1, 449-466, University of Harvard, Boston, USA: 21st Century Academic Forum. Dostupno na: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=777900>
380. Turk, M. (2015c). (Nove) kompetencije akademske profesije u Europi. Presentacija održana na DOKONU – Doktorska konferencija za studente poslijediplomskih doktorskih studija pedagogije i obrazovnih znanosti, 22.5.2015., Rijeka, Hrvatska. Dostupno na: <http://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=786798>
381. Turk, M., Ledić, J. (2014). *Janusovo lice* akademske profesije: između nastavnika i istraživača. Izlaganje sa znanstvenog skupa, 2. Dani obrazovnih znanosti, Zagreb, Hrvatska, 16-17.10.2014. Preuzeto 25.11.2014. s: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=727219>
382. UNESCO (2002). *Women and management in higher education: A good practice handbook – Follow-up to the World Conference on Higher Education*. Pariz: OECD. Preuzeto 9.11.2014. s: <http://www.unesco.org/education/pdf/singh.pdf>
383. UNESCO (2005). *Towards Knowledge Societies*. Pariz: UNESCO. Preuzeto 12.3.2014. s: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
384. UNHCR (2012). *Education strategy 2012-2016*. Geneve: UNHCR. Preuzeto 25.10.2014. s: <http://www.unhcr.org/5149ba349.html>
385. Vizek Vidović, V. (2005) (ur.). *Cjelovito obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu
386. 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
387. Vizek Vidović, V., Brajdić Vuković, M., Matic, J. (2014). *IDIZ-ov priručnik za mentoriranje mladih istraživača*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja
388. Vrban, S. (2010). Upravljanje i razvoj ljudskih resursa u obrazovanju. *Andragoški glasnik*, 14, 1, 65-70
389. Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
390. Vrcelj, S., Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?!*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo
391. Waple, J. N. (2006). An assessment of skills and competencies necessary for entry-level student affairs work. *NASPA Journal*, 43, 1, 1-18
392. Watson, D. (2007). Does Higher Education Need a Hippocratic Oath?. *Higher Education Quarterly*, 61, 3, 362-374.
393. Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. U: Rychen, D. S., Salganik, L. H. (ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle: Hogrefe and Huber
394. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33, 1, 75-88.
395. Wilson, E. O. (2013). *Letters to a young scientist*. New York: W. W. Norton & Company
396. Wilson, L. (1980). Dialectic Aspects of Recent Changes in Academe. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 448, 15-24.
397. Winterton, J., Winterton, R. (1999). *Developing managerial competence*. London: Routledge.
398. Zakon o znanstvenoistraživačkoj djelatnosti, *Narodne novine*, 96/93
399. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, *Narodne novine*, 123/O3, 198/O3 (Uredba), 105/O4, 174/O4, 2/O7 OUSRH, 46/O7, 45/O9, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14 OUSRH.
400. Zydziunaite, V. (Rujan, 2007). Research-based pedagogic expertise in VET: The gap between employers' expectations and graduates' capacities to apply in practice the acquired professional competencies at higher educational institutions. Na: Lassnigg, L. (pretsjedatelj), *Contested Qualities of Educational Research*, ECER VETNET konferencija, Ghent. Preuzeto 20.6.2009. s: <http://www.b.shuttle.de/wifo/abstract/lecer07.htm>

O AUTORIMA

Dr. sc. Marko Turk, poslijedoktorand i znanstveni suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Diplomirao je 2007. godine na dodiplomskom studiju pedagogije i filozofije na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirao 2015. godine na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu.

Od 2007. do 2009. godina bio je zaposlen kao stručni suradnik u Rektoratu Sveučilišta u Rijeci 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.

Kao doktorand/poslijedoktorand 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. Samostalno ili u suautorstvu objavio je jednu znanstvenu monografiju, četiri poglavlja u znanstvenim monografijama te veći broj znanstvenih i stručnih radova, bio je urednik dvaju priručnika te suautor četiri stručna rada. Dobitnik je tri stipendije fonda za usavršavanje Europske znanstvene zaklade u akademskoj godini 2010/2011. U akademskoj godini 2012/2013. dobitnik je godišnje nagrade Zaklade Sveučilišta u Rijeci u kategoriji znanstveni novaci/asistenti u području društvenih i humanističkih znanosti. Dodijeljena mu je zahvalnica za ostvarena postignuća u 2014. godini koja su pridonijela promicanju i napretku Sveučilišta u Rijeci.

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 te član Savjeta za razvoj volonterstva Primorsko-goranske županije. Trenutačno je voditelj Izvanrednog diplomskog studija Pedagogije na Filozofskom fakultetu u Rijeci te član Izvršnog odbora Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ u četvrtom mandatu.

Dr. sc. Jasminka Ledić, redovita je profesorica u trajnom zvanju zaposlena na Odsjeku za pedagogiju Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci od 1982. godine.

Samostalno ili u suautorstvu objavila je dvanaest znanstvenih monografija i niz znanstvenih i stručnih radova iz područja obrazovanja. Njezin znanstveni interes prvenstveno se odnosi na visoko obrazovanje, europsku dimenziju u obrazovanju, povijest odgoja i obrazovanja i 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 Competence 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 kao i članica Odbora za podjelu državnih nagrada za znanost. Također, u dva mandata bila je prodekanica za znanstveno-istraživački rad Pedagoškog/Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Dobitnica je Fulbrightove stipendije, Godišnje državne Nagrade Ivan Filipović za doprinos razvoju visokoga obrazovanja i, kao članica Upravnog odbora Udruge „Zlatni rez“, Godišnje nagrade Grada Rijeke za doprinos popularizaciji znanosti. Jedna je od osnivačica Udruge za razvoj visokoga školstva „Universitas“ i njezina dugogodišnja predsjednica. Trenutačno obnaša dužnost predsjednice Upravnog odbora Udruge.

KAZALO IMENA

A

Abbott, A., 16
Abedin, Z., 69
Adam, B. E., 44
Alldredge, M. E., 36
Altbach, P., 12, 13, 18, 19, 22, 23, 33, 54, 146
Alvarez, I., 49
Angelo, 49, 50, 51, 94
Annan, K., 53
Antonowisc, 54
Arbo, P., 56
Arimoto, A., 45, 109, 110, 124
Asking, B., 59, 112
Austin, A., 20, 44
Avelini-Holjevac, I., 24, 25, 118

B

Babić, N., 28, 30, 33, 134
Bai, L., 53
Ball, S. J., 44
Baranović, B., 28, 31, 33
Bargh, 59
Bartlett, C. A., 36
Basson, J., 49, 59
Beards, M., 53
Beatty, D. L., 62
Belchair, 51
Bender, T., 57
Benneworth, P. S., 56
Bennion, A., 24
Benthal, 36
Benjamin, E. R., 39, 135
Berheide, C. W., 19
Bernthal, P. R., 36

Bess, J. L., 44
Bezinović, P., 28
Biggs, J.B., 51
Bleiklie, I., 59
Bok, D., 33, 41
Boud, D., 45
Boyer, E. L., 13, 22, 23, 47, 48, 49, 146
Brajdić Vuković, M., 19, 20, 21, 65, 94, 121
Branica, V., 28
Braxton, J. M., 44
Brennan, J., 18, 55
Brew, A., 44, 45, 46, 47
Brown, S., 130
Burkard, A., 59, 60, 62

C

Caena, F., 50, 51
Campion, M. A., 36, 37, 40, 134, 139
Cantor, N., 49
Carrère, 48, 49
Chait, R., 21
Chaston, I., 59
Chatterton, P., 56
Checkoway, B., 18, 41, 47, 55, 57
Cifrić, I., 24
Cindrić, M., 28, 32, 51
Cira, D. J., 39, 135
Clark, B. R., 12, 13, 19, 47, 112
Cobb, B., 52, 62
Coetzee, M., 49, 59
Colbeck, C. L., 44
Cook, K. W., 36
Cooper, K. E., 36
Crnković, K., 18, 49, 127
Cross, 49, 50, 51, 94

Crosthwaite, C., 49
Cullen, J., 16, 59
Cummings, W. K., 45, 46, 47, 109, 110, 124
Currie, J., 112
Curtis, W., 29
Cvitan, M., 95

Č

Čizmić, E., 18, 49, 127
Čulig, B., 102

Ć

Ćatić, I., 29, 31
Ćulum, B., 17, 24, 25, 41, 44, 47, 48, 49, 56, 57, 66, 80, 82, 95, 96, 104, 109, 110, 111, 112, 127, 149

D

Dai, G., 40, 135
Davidović-Mušica, N., 28
Dávila Quintana, C. D., 49, 59, 60, 61, 62
Davis, T. M., 12, 146
de Weert, E., 12
Deem, R., 12, 59, 146
Dengerink, J. J., 32, 49, 50
Diamond, R. M., 44
Diyamett, B. D., 57
Dolenec, D., 52, 66
Domović, V., 28, 29, 32
Donaldson, M. L., 50, 94
Doolan, K., 52, 66, 95
Drennan, J., 54
Dubois, D., 36
Duderstadt, J. J., 130

E

Ecclestone, K., 33
Edwards, M., 53
Ehara, T., 45
Ehrlich, T., 57
Eliou, M., 128
Elton, L., 49, 50, 59
Enders, J., 12, 13, 33, 46, 47
Engwal, L., 60
Entwistle, N. J., 47
Erienne, 32, 49
Espasa, A., 49
Etzkowitz, H., 57

F

Farnell, T., 52, 66, 95
Feldman, K., 53
Field, A., 85, 107
Finkelstein, M. J., 47
Fiskovica Adamson, A., 110
Fleming, M., 69
Forrest, C., 52, 62
Freidson, E., 16
Fumasoli, T., 18, 21, 78

G

Gačić, M., 32
Gade, M. L., 60
Geiger, R. L., 44
Ghoshal, S., 36
Gibbons, M., 13
Gilligan, C., 79
Goastellec, G., 18, 21, 54
Goddard, J. B., 56

Golub, B., 24
González, J., 49
Gonzalez-Brambila, C., 53
Goodal, A. H., 53, 54
Göransson, B., 18, 56
Gould, 29
Graham, G., 56
Green, N., 69
Greenbank, P., 44, 47
Grenfell, M., 50
Grey, H. H., 46, 47
Guasch, T., 49

H

Hager, P., 30, 134
Hamilton, N., 59
Harayama, 55
Harkavy, I., 47
Hartwig, L., 33
Haseltine, F. P., 69
Hattie, J., 45, 46
Henard, F., 49, 50, 94
Henkel, M., 13, 146
Herdlein, R. J., 52, 62
Hodge, 16
Hoff, K. S., 49, 59, 60
Höhle, E. A., 17, 18, 19, 24, 25, 26, 54, 78, 146
Hollander, E. L., 57
Honan, J. P., 19
Hospers, G., 56
Hrvatić, N., 32
Hu, S., 44, 45
Hughes, J., 46
Huić, A., 28

I

Inlow, G. M., 49, 50

J

Jackson, N. S., 33
Jelavić, F., 51

Jeličić, A., 62
Jensen, 46
Jongbloed, B., 33
Jurčić, M., 28

K

Kalin, B., 64, 65, 75
Karaman Aksentijević, N., 36
Karlsson, J., 47
Katz, G. L., 28, 32
Kehm, B., 54
Kekale, J., 59
Kelly, K., 12, 146
Kelly, M., 50
Kerka, S., 30, 32, 33, 134
Kesić, T., 24
King, R., 18
Knight, P., 49, 50, 94
Kochanski, 36
Kogan, M., 18, 19, 33, 44
Kolesarić, V., 85, 99
Korthagen, F. A. J., 33
Koster, B., 32, 49, 50
Kovač, V., 24, 49, 51, 52, 59, 64, 66, 82, 94, 95, 112, 139, 140
Kreber, C., 50, 94
Kristensen, B., 112
Krstović, J., 32
Krücken, G., 57
Kuh, D. G., 44, 45
Kuk, L., 52, 62
Kwiek, M., 33, 54

L

Lamblin, P., 32, 49
Lammers, W. J., 49, 50, 94
Laredo, P., 56
Lavrič, A., 50, 51, 94
Lazibat, T., 66, 113
Lebeau, Y., 18
Leburić, A., 118

Ledić, J., 14, 17, 24, 25, 28, 41, 44, 47, 48, 49, 54, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 75, 80, 95, 109, 110, 111, 112, 139, 140
Lerner, R. M., 41
Lersch, R., 33
Levy, 60
Lewis, L. S., 23
Leydesdorff, L., 57
Lidman, R., 60
Light, D., 17
Lin, B., 53
Lindholm, 20
Locke, W., 24, 33, 44
Lončarić, D., 32
Lukaš, M., 64
Lyons, M., 59

M

Macdonald, M. K., 16
Macfarlane, B., 18, 19, 47, 48, 49, 58
Magdalenić, I., 24
Maharajh, R., 18, 56
Marentić Požarnik, B., 50, 51, 94, 140
Marinković, R., 28
Marsh, H. W., 45, 46
Marshall, S., 69
Marton, F., 50
Maslač Seršić, D., 24
Matić, J., 19, 20, 21, 66, 94, 121
Matković, T., 95
McClelland, D. C., 28, 32
McClelland, E. D., 32
McDaniel, O. C., 20, 61
McDowell, J. M., 53, 54
McInnis, C., 44
Meier, F., 57
Middlehurs, R., 46, 59
Mignot-Gerard, S., 59
Mijatović, A., 32
Mikelić Preradović, N., 111
Milas, G., 82, 99
Miller, M. T., 59
Miličević, F., 66

Miljević-Ridički, R., 32
Miljković, D., 51
Mintzberg, H., 60
Mirabile, R. J., 36
Mora Ruiz, J. G., 49, 59, 60, 61, 62
Moscati, R., 12
Moses, I., 44, 59, 60
Mulford, B., 59
Müller, A., 57
Munjiza, E., 64
Murphy, J. J., 49, 50, 94
Murphy, M., 12, 146
Muršak, J., 28
Musselin, C., 13, 33, 44, 48, 49, 54, 146
Mušanović, M., 29, 128
Mwamila, B. L. M., 57

N

Neave, G., 12, 146
Nelson, C., 41
Nelson M. R., 49
Neumann, R., 44
Newby, H., 59
Newson, J., 112
Nikčević-Milković, A., 51
Nilan, K. J., 36
Nixon, J., 19
Noddings, N., 79

O

O'Meara, K. A., 47
Orr, J. E., 40, 135
Ostrander, S., 47, 55
Ostroth, D. D., 62

P

Paden, I., 16
Palekčić, M., 32, 33
Park, E., 59
Parsons, 17
Pavin, T., 32
Pejić-Papak, P., 32

Pekari, N., 54
Peko, A., 64, 65, 139
Pfund, C., 69
Pickett, L., 36
Piršl, E., 32
Platt, 17

Polić Bobić, M., 113
Polio, R. H., 109, 110, 124
Polšek, D., 19, 121
Poljak, 51
Pope, M. L., 59
Postiglione, G. A., 54
Potgieter, I., 49, 59
Prange, K., 33
Previšić, J., 24
Prijić-Samaržija, S., 24, 25, 118
Probst, C., 54
Prpić, K., 19, 24, 25, 62, 121
Punnitamai, W., 36, 39, 134
Purcell, W., 13
Puzić, S., 52, 66

Q

Quinn, R., 33

R

Race, 130
Rački, Ž., 64, 65, 139
Rafajac, B., 18, 23, 24, 25, 54, 59, 60, 66, 112, 113
Ramsden, P., 44
Razdevšek – Pučko, C., 32
Reisberg, L., 12, 146
Rhoades, G., 12
Rhodes, F. H. T., 17
Rice, R. E., 12, 44
Ricijaš, N., 28
Rijavec, M., 32
Rogers, E. M., 104
Rončević, N., 18, 23, 24, 25, 44, 54, 59, 60, 66, 80, 82, 104, 112, 113
Roseveare, D., 49, 50, 94

Rowe, M. P., 69
Rumbley, L. E., 12, 146
Ruscio, K. P., 46
Rychen, D. S., 28, 30, 49, 50, 94

S

Sachs, J., 33
Salerno, C., 33
Salganik, L. H., 28, 49, 50, 94
Salter, B., 59
Saltmarsh, J., 57
Schippmann, J. S., 36
Schmidt, V., 51
Schmoch, U., 18, 56
Schoel, A., 55
Scott, P., 13
Seldman, 62,
Shapiro, E. C., 69
Shattock, M., 12
Sheik, M., 53
Simon, L. A. K., 41
Singell, 53, 54
Skelton, A., 44
Slatina, M., 25
Slišković, A., 24
Smith, B., 130
Sneltjes, C., 40, 135
Softić, S., 18, 49, 127
Sorcinelli, M. D., 44
Sorkness, C. A., 69
Spendlove, M., 49, 59, 60, 61
Sporn, B., 112
Staničić, S., 28, 36, 80
Stefanadis, I. C., 53, 54
Steiner, J. F., 69
Stensaker, B., 59
Stoof, A., 29
Strugar, V., 51
Stuart, C., 33

Š

Šporer, Ž., 16
Štambuk, M., 24
Štibrić, M., 28
Šuljok, A., 24

T

Tapper, T., 59
Taylor, M. C., 46, 47, 94
Teferra, D., 19
Teichler, U., 19, 23, 24, 25, 26, 44, 45, 47, 54, 78, 109, 110, 124, 146
Tomašević, L., 62
Tomić, M., 118
Turk, M., 12, 24, 25, 28, 36, 41, 57, 80, 96, 109, 110, 118, 135

V

Varga, R., 64, 65, 139
Veloso, F. M., 53
Vila Lladosa, L. E., 49, 59, 60, 61, 62
Vizek Vidović, V., 19, 20, 21, 28, 32, 51, 64, 65, 94, 121
Vrban, S., 36
Vrcelj, S., 25, 118, 128

W

Wagenaar, R., 49
Waple, J. N., 52, 62
Watson, D., 17
Weinert, F. E., 28
Wellins, R. S., 36
Westera, W., 30, 33
Whitelaw, M. J., 13, 22, 23, 146
Wilson, E. O., 53, 54
Wilson, L., 12
Winterton, J., 36
Winterton, R., 36
Wisniewski, 59, 60, 61

Z

Zec, I., 118
Zedler, P., 29
Zydzianaite, V., 28, 32

Pričujoča študija se podaja na izredno aktualno področje, saj se mora ob naraščajočih družbenih pritiskih in hitrih spremembah na vseh področjih ozaveštevati in spremeniti tudi tradicionalno pojmovanje ciljev in nalog visokega šolstva, ob tem pa tudi kompetence pripadnikov akademske profesije, ki jih potrebujejo za obvladovanje vse številnejših in kompleksnejših nalog in izzivov za spreminjanje in izboljševanje svoje dejavnosti. Študija si je zadala za cilj odgovoriti na vprašanje, katere kompetence potrebujejo danes visokošolski učitelji in sodelavci in to predvsem na začetku svoje kariere, kakšen naj bo torej njihov „kompetenčni profil“. Vsekakor pa gre za zelo kakovostno študijo, ki zasluži pozornost tako akademske kot šolsko politične javnosti in je dobra osnova tako za določene ukrepe (ustreznejše upoštevanje kompetenc pri izvolitvah in napredovanju, pri izboljševanju pogojev za delo) kot tudi za nadaljnje raziskave.

Red. prof. ddr. sc. Barica Marentič Požarnik

Kompetencije akademske profesije znanstvena je monografija u kojoj se prožimaju teorijska razmatranja koncepata akademske profesije i akademskih kompetencija s rezultatima empirijskog istraživanja koji su poslužili kao podloga za utvrđivanje kompetencijskog profila akademskih djelatnika. Autorima možemo zahvaliti na upornom i sustavnom nastojanju da teorijski i empirijski doprinesu shvaćanju akademske djelatnosti kao priznate profesije. U tom smislu ovaj je tekst jedinstven u našem znanstvenom okruženju zbog sveobuhvatnog, dobro organiziranog teorijskog pregleda ključnih koncepata i modela, kao i kritičkog promišljanja politika visokog obrazovanja u području definiranja uloge sveučilišnog nastavnika u suvremenom društvu. Detaljna analiza relevantnih istraživanja i dokumenata predstavlja izvrsnu podlogu za sve one koji žele produbiti svoje razumijevanje ove teme, ali i praktično doprinijeti osiguravanju i unapređivanju kvalitete akademskog rada.

Red. prof. dr. sc. Vlasta Vizek Vidović

ISBN 978-953-7975-29-6



Cijena
90,00 kn