

*Pregledni članak/
Review paper*
Prihvaćeno: 9.1.2017.

Ivana Miočić,
Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju
ivana.miocic@gmail.com

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA: IZAZOVI I OČEKIVANJA

Sažetak: *Cilj je ovog preglednog rada istaknuti važnost rasprave o temi sveučilišne nastave i nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika. U sustavu visokog obrazovanja tijekom posljednjih desetljeća događaju se brojne promjene koje se uočavaju kroz drastičan porast i sve veću heterogenost studentske populacije, iz čega proizlazi potreba za redefiniranjem uloge sveučilišnog nastavnika. Iako sveučilišni nastavnici jesu stručnjaci u znanstvenim poljima kojima se bave, dubinsko poznavanje sadržaja predmeta poučavanja ne čini ih istodobno stručnjacima za nastavu. Istraživanja su pokazala da su programi pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja sveučilišnih nastavnika učinkoviti u podizanju kvalitete sveučilišne nastave te da doprinose razvoju nastavničkih kompetencija, a njihova važnost konstantno se naglašava i u smjernicama strateških dokumenata na razini europske obrazovne politike. U hrvatskom sustavu visokog obrazovanja uočavaju se brojni izazovi koji doprinose negativnoj percepciji nastavničke profesije, stoga se javlja potreba za dubljim istraživanjem ove teme i promišljanjem o izazovima implementacije programa za osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika.*

Ključne riječi: *nastavničke kompetencije; programi osposobljavanja i usavršavanja za rad u nastavi; osiguravanje kvalitete; sveučilišna nastava*

1. Uvod

Potrebe za redefiniranjem nastavničke uloge u visokom obrazovanju posljedica su brojnih promjena s kojima se članovi akademske zajednice susreću. Tijekom posljednjih desetljeća, pod utjecajem globalizacijskih procesa i sve veće pokretljivosti stanovništva, dogodile su se značajne promjene u visokom obrazovanju, od kojih se posebice ističu diversifikacija i omasovljavanje studentske populacije. Cilj je europskog obrazovnog prostora povećati pristup visokom obrazovanju i poticati mobilnost studenata, što je dovelo do sve veće (ekonomske, socijalne, etničke) raznolikosti studentskog tijela. Za ilustraciju, u Ujedinjenom Kraljevstvu u razdoblju od 60-ih do 90-ih godina broj studenata porastao je s 216 000 na 1,8 milijuna, a broj sveučilišta se učetverostručio (Watson i Taylor 1998. prema Nixon i sur. 2011). Najnovije Izvešće o implementaciji Bolonjskog procesa (2015) pokazuje da se u pojedinim europskim zemljama (Austrija, Lihtenštajn, Malta, Cipar, Nizozemska) broj studenata u razdoblju od 2006. do 2012. godine povećao za više od jedne trećine studentske populacije, dok se u nekim zemljama taj broj udvostručio (Turska, Crna Gora).

Osim drastičnog priljeva studentske populacije, značajan je napredak tehnologije i znanosti, stoga se razvijaju sustavi za učenje u *on-line* okruženju, kao novi oblik poučavanja i širenja znanja i informacija na sveučilištima. Teichler (2010) koristi pojam diversifikacije znanja koji se odnosi na sve veću razinu specijalizacije unutar pojedinih disciplina i među disciplinama te značajan porast primijenjenih, a manjak temeljnih istraživanja. Usmjerenost na znanstvena istraživanja i produbljivanje znanja iz pojedinih disciplina upućuje na potrebu za pojačanim istraživačkim aktivnostima sveučilišnih nastavnika. Pred sveučilišne nastavnike danas se stavljaju novi zahtjevi i traži se ovladanost novim kompetencijama koje su potrebne za uspješno poučavanje novih generacija studenata. Nakon doba srednjovjekovnih i doba modernih sveučilišta, akademska se profesija sada nalazi u novoj fazi u kojoj se očekuje pridavanje sve veće pozornosti studentima (Arimoto, 2014), a odustaje se od tradicionalnog shvaćanja studenata kao pripadnika društvene elite. Sve se više naglašava važnost primjene pristupa poučavanja usmjerenog na studenta u kojem student nije isključivo pasivni primatelj znanja. Nastavnici koji primjenjuju pristup usmjeren na studenta nastoje poduprijeti i usmjeriti proces učenja kod studenata, potiču ih da samostalno stječu svoja znanja i dubinski pristupe učenju (Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007).

U ovom radu u žarištu interesa su nastavničke kompetencije sveučilišnih nastavnika, a svrha je rada doprinos jasnijem razumijevanju uloge nastavnika u visokom obrazovanju u svjetlu novih promjena u akademskoj zajednici.¹ U radu će se sagledati aktualni trendovi europskih obrazovnih politika koji naglašavaju važnost podizanja kvalitete sveučilišne nastave te će se prikazati rezultati istraživanja u kojima je istaknuta učinkovitost programa pedagoškog osposobljavanja sveučilišnih nastavnika. U razvijenim europskim zemljama postoje brojni primjeri aktivnosti i programa kojima se nastoji poticati razvoj nastavničkih kompetencija sveučilišnih nastavnika, dok se u nacionalnom okruženju po tom pitanju ne uočavaju značajni pomaci. U ovom radu, u skladu s rezultatima najnovijih istraživanja i smjernicama europskih obrazovnih politika, upozorit će se na potrebu uvođenja programa za pedagoško osposobljavanje sveučilišnih nastavnika na nacionalnoj razini. Na kraju, pokušat će se utvrditi ključni izazovi i otvorena pitanja o kojima valja promišljati prilikom budućih koraka u istraživanju ove teme.

2. Nastavničke kompetencije sveučilišnih nastavnika

Sveučilišni nastavnici posjeduju dva (profesionalna) identiteta: identitet znanstvene discipline koju predstavljaju (fizičari, arhitekti, biolozi, pravnici) te identitet visokoškolskog nastavnika čija je uloga izobrazba studenata – budućih profesionalaca (Kovač, 2001). Postoji mišljenje da je u slučaju kada je osoba kvalificirana za bavljenje nekim znanstvenim područjem prirodno očekivati da „automatski“ zna predavati/poučavati o tom području, međutim, to ne mora nužno biti tako (Adams i Rytmeister, 2000). Kompetentan sveučilišni nastavnik treba osobito dobro poznavati

¹ Ovaj rad napisan je u okviru projekta „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti“ (APROFRAME) koji financira Hrvatska zaklada za znanost (br. I-2148-2014).

ti svoj predmet podučavanja, treba znati pojasniti i pojednostaviti složene teme, ali i potaknuti studente na razmišljanje. Kompetentan nastavnik sposoban je stvarati prirodno i kritičko okruženje za učenje koje je sigurno, ali istodobno studentima izazovno i intrigantno na način da im omogućuje pojačanu intelektualnu aktivnost. Kvalitetan sveučilišni nastavnik brine se o studentima tako da im postavlja visoka očekivanja, daje im svoju pažnju, pokazuje povjerenje i prenosi im entuzijazam u vezi s disciplinom kojom se bavi (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015).

Kada se govori o sveučilišnoj nastavi, ne treba zanemariti njezinu socijalnu i emocionalnu dimenziju o kojima se u akademskom kontekstu rjeđe raspravlja. Bratanić (1999) navodi da je za sveučilišnog nastavnika nužno da, osim ovladanosti disciplinom i strukom, razvija ljudske kvalitete koje se odnose na empatiju i komunikaciju. O važnosti emocionalne klime u sveučilišnoj nastavi govori i Kragulj (2011) koja navodi da sveučilišna nastava treba biti osjetljiva na studentske potrebe, želje i interese te da ugodna odgojno-obrazovna klima utječe na učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa, ali i obratno. Postareff i Lindblom-Ylänne (2011) također ističu da su istraživanja uloge emocija u sveučilišnoj nastavi vrlo rijetka, iako su vrlo važna za razumijevanje procesa poučavanja jer su emocije sastavni dio poučavanja. Prema rezultatima njihova istraživanja, kada opisuju nastavu, sveučilišni nastavnici češće je opisuju u kontekstu pozitivnih emocija (entuzijazam za rad u nastavi, zadovoljstvo zbog mogućnosti praćenja napretka studenata, empatija prema studentima), a rjeđe u kontekstu negativnih (pritisak, strah, frustracija) (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011).

Sveučilišni nastavnik trebao bi posjedovati temeljna didaktička i dokimološka znanja te opća znanja o teorijama na kojima se zasniva proces učenja i poučavanja (Turk i Ledić, 2016a). Turk i Ledić (2016a) ključnim nastavničkim kompetencijama smatraju: planiranje i izvođenje nastavnog sata; primjenu različitih metoda poučavanja usklađenih s ishodima učenja; razumijevanje i primjenu teorija na kojima se temelji proces učenja i poučavanja; primjenu različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskog uspjeha usklađenih s ishodima učenja; stvaranje okruženja koje će studentima biti poticajno za učenje; primjenu 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 primjenu rezultata istraživanja u nastavi. Ovako preciziran skup nastavničkih kompetencija upućuje na činjenicu da je nastavnička uloga vrlo zahtjevna te da je stjecanje nastavničkih kompetencija razvojni proces koji oblikuju brojni čimbenici – motivacija, iskustvo, mentorski i kolegijalni odnosi te mogućnosti formalnog profesionalnog usavršavanja za rad u nastavi.

Kugel (1993) opisuje pet faza razvoja nastavničkih kompetencija sveučilišnih nastavnika. Prva faza karakteristična je za mlade nastavnike koji nemaju nastavničkog iskustva i najčešće se oslanjaju na spoznaje o nastavi koje su stekli promatrajući vlastite profesore. Nastavnici početnici uglavnom su orijentirani na sebe i svoju ulogu u nastavi, nesigurni su u svoje vještine poučavanja, suočavaju se sa strahovima

u vezi sa studentima i radom u nastavi te preispituju svoje sposobnosti. U drugoj fazi nastavnici prestaju biti toliko usmjereni na promišljanja o vlastitoj ulozi i više se usredotočuju na sadržaj poučavanja. Nastavnici su svjesni svog dubinskog i opširnog poznavanja sadržaja poučavanja i nastoje ga prenijeti studentima, a raste i samopouzdanje za rad u nastavi i komunikaciju sa studentima. U trećoj fazi, koju Kugel (1993) naziva fazom usmjerenom na studenta, nastavnici počinju više primjećivati individualne potrebe i interese studenata. Tada nastavnici počinju sve više razumijevati individualne razlike u učenju i služe se različitim stilovima poučavanja kako bi sadržaj prenijeli na način koji odgovara potrebama studenata. I u četvrtoj su fazi nastavnici usmjereni na studenta, ali ga počinju doživljavati kao aktivnog sudionika nastavnog procesa, dok se u petoj fazi potiče samostalnost studenata, a nastavnici ih usmjerava u procesu razvoja osobnih strategija „učiti kako učiti“ (Kugel, 1993).

Posebnu pozornost valja usmjeriti na prvu fazu u stjecanju nastavničkih kompetencija u kojoj se nalaze nastavnici na početku akademske karijere. S obzirom na početničku nesigurnost i manjak iskustva, očekivano je da se mladi akademski djelatnici suočavaju s brojnim izazovima u radu u nastavi. Međutim, nedavno istraživanje provedeno u nacionalnom okruženju pokazalo je da akademski djelatnici, neovisno o akademskom stupnju, procjenjuju da imaju visok stupanj znanja i kompetencija potrebnih za uspješno izvođenje nastave (Turk i Ledić, 2016a). Drugim riječima, mlađi akademski djelatnici u procjeni ovladanosti nastavničkim kompetencijama ne razlikuju se u odnosu na starije i iskusnije kolege. Ako mladi akademski djelatnici nemaju mnogo nastavničkog iskustva niti su prisustvovali formalnim programima pedagoškog osposobljavanja za rad u nastavi koji doprinose stjecanju nastavničkih kompetencija, upitna je valjanost njihove visoke procjene ovladanosti nastavničkim kompetencijama. Također valja istaknuti da upravo akademski djelatnici u suradničkim zvanjima nastavničke kompetencije procjenjuju statistički značajno manje važnim u odnosu na ispitanike u znanstveno-nastavnom zvanju, a procjena važnosti progresivno raste s obzirom na napredovanje u akademskoj karijeri (Turk i Ledić, 2016a). Dakle, procjena visoke ovladanosti nastavničkim kompetencijama i percepcija manje važnosti nastavničkih kompetencija odnose se na populaciju mladih akademskih djelatnika u hrvatskom sustavu visokog obrazovanja. Ovakvi istraživački nalazi upućuju na potrebu dubljeg sagledavanja problema i daljnje bavljenje specifičnostima populacije mladih akademskih djelatnika. Ipak, uzimajući u obzir da je stjecanje kompetencija razvojni proces, pretpostavka je da se s napredovanjem u zvanju nastavničke kompetencije razvijaju i unaprjeđuju te da u procjeni ovladanosti i važnosti nastavničkih kompetencija značajnu ulogu ima iskustvo. Sigurno je da sveučilišni nastavnici ne mogu ostati na početničkoj didaktičkoj i metodičkoj razini i oponašati nastavu svojih profesora, nego u okviru cjeloživotnog učenja trebaju pratiti promjene u pedagojskim znanostima i stalno osuvremenjivati svoju nastavu (Bognar i Kragulj, 2010).

Uloga akademskih djelatnika složena je jer se sastoji od kombiniranja nastavničkih, istraživačkih i administrativnih funkcija, a upravo nastavnički dio posla, za koji mladi istraživači nisu dobro pripremljeni, nerijetko oduzima najviše vremena

(Adams i Rytmeister, 2000). Mladi sveučilišni nastavnici nerijetko nastavničke kompetencije stječu neformalnim putem, kroz vlastito iskustvo rada u nastavi te kroz razmjenu iskustava s kolegama. Remmik i sur. (2011) ističu i formalne oblike podrške u razvoju nastavničkih kompetencija. Jedan je od oblika formalne podrške (kvalitetan) mentorski odnos koji se smatra vrlo učinkovitim modelom podrške u profesionalnom razvoju i u procesu prilagodbe na radnu okolinu i integracije u nju. S druge strane, programi pedagoškog osposobljavanja, osim što nude formalnu izobrazbu kojoj je cilj razvoj vještina poučavanja, korisni su jer mladim akademskim djelatnicima omogućuju da se povežu, umreže i razmjenjuju informacije, a sve to doprinosi lakšoj prilagodbi u akademsku zajednicu (Remmik i sur., 2011).

Osim stjecanja nastavničkih kompetencija, mladi nastavnik pri ulasku u akademsku zajednicu prolazi kroz proces profesionalne socijalizacije kojim stječe norme i standarde, vrijednosti i stavove, kao i znanja, vještine i uzorke ponašanja povezane s njegovim statusom (Hakala, 2009). Istraživanja pokazuju da se u ranoj fazi akademske karijere mladi istraživači često suočavaju s osjećajem izoliranosti i anksioznosti, nedostatkom podrške, preopterećenosti nastavnim i administrativnim poslovima, nesigurnošću/neiskustvom u radu u nastavi i istraživanju, strahom zbog neizvjesnosti zadržavanja radnog mjesta (Adams i Rytmeister, 2000; Adcroft i Taylor, 2010; Hakala, 2009; Petersen, 2011; Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011; Remmik i sur, 2011; Brajdić Vuković, 2013; McLeod i Badenhorst, 2014; Misiaszek, 2015), što tu populaciju akademskih djelatnika čini posebnom u odnosu na ostale članove akademske zajednice. Stoga je upravo u toj fazi akademske karijere važno osigurati formalnu i sustavnu podršku akademskim djelatnicima u procesu profesionalnog razvoja, što zagovaraju i dokumenti europskih obrazovnih institucija u kojima se promovira važnost programa osposobljavanja i usavršavanja sveučilišnih nastavnika.

3. Sveučilišna nastava u kontekstu europskih obrazovnih politika

Europske zemlje nastoje razvijati ekonomiju temeljenu na znanju, zahtijevajući da su rezultati znanstvenih istraživanja dostupni širem društvu. Upravo kroz nastavu, visoko obrazovanje ima značajnu ulogu u širenju i primjeni rezultata istraživanja (Pleschová i sur, 2012). Nastava i znanstveno–istraživački rad predstavljaju temeljne djelatnosti sveučilišnih nastavnika. Međutim, u novijim radovima o promjenama u visokom obrazovanju sve su prisutnije rasprave o snažnijoj istraživačkoj orijentaciji sveučilišta na svjetskoj razini čime se nastavna djelatnost potiskuje u drugi plan (Teichler, Arimoto i Cummings, 2013. prema Turk i Ledić, 2016a). Tendencija je europskih i svjetskih sveučilišta da se sve više usmjeravaju na znanstvenu produktivnost koja predstavlja važan kriterij akademskog napredovanja. Prema poretku najboljih sveučilišta u SAD-u i Ujedinjenom Kraljevstvu (*London Times' University Ranking*), među 10 najboljih sveučilišta nalaze se upravo ona sveučilišta koja su orijentirana na istraživanje (Arimoto, 2014). Intenziviranje rada na znanstveno-istraživačkim projektima posljedično negativno utječe na kvalitetu sveučilišne nastave i zanemarivanje važnosti nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju. U akademskoj zajednici uočava se pojava nove, dosad slabo istraže-

ne prakse na sveučilištima u SAD-u, Europi i Australiji, kada sveučilišni nastavnici preusmjeravaju novčana sredstva namijenjena za provedbu istraživanja kako bi se kratkoročno osiguralo zapošljavanje predavača koji održavaju nastavu (eng. *buying-out teaching*), dok su za to su vrijeme nastavnici u potpunosti posvećeni radu na velikim znanstvenim projektima (Smith i Smith, 2012). Ovakvo stanje upućuje na nepoželjnost nastavničke profesije, što posljedično utječe na manjak vremena, motivacije i interesa za rad u nastavi. Sve se to negativno odražava i na studentsku populaciju i kvalitetu njihova studiranja.

Iako je evidentno da postoji povećan pritisak za znanstvenom produktivnošću te da istraživački rad u sve većoj mjeri postaje kriterij uspjeha sveučilišta (ali i pojedinaca - akademskih djelatnika), takvu sliku ipak ne treba generalizirati. Rezultati nedavnih istraživanja provedenih na sveučilištima u 46 europskih zemalja upućuju na to da članovi akademske zajednice u 90% slučajeva percipiraju ulogu svojih institucija podjednako orijentiranom na nastavu i na istraživanje, a u okviru institucija uočavaju sve veću svijest o važnosti nastave i poučavanja (Surssock, 2015).

Potrebu unaprjeđenja sveučilišne nastave i nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju konstantno naglašavaju međunarodne organizacije koje usmjeravaju tijekom razvoja politike visokog obrazovanja. U izvješću UNESCO-a *Higher education staff development: directions for the 21st century* iz 1994. godine, ističe se da se od sveučilišnog nastavnika očekuje spremnost, kompetentnost i proaktivnost u tri ključna područja: područje znanja, pedagoškog procesa i menadžerskih vještina. Odluke dobre sveučilišne nastave očituju se kroz poticanje studenata na samostalnost, kreativnost, kritičko razmišljanje i rješavanje problema. Ističe se da nastava ne smije biti površna, orijentirana na sadržaj, nego mora biti usmjerena na proces učenja, razumijevanje i povezivanje sadržaja (UNESCO, 1994).

Godine 2005. Europska mreža za osiguranje kvalitete u visokom obrazovanju utvrdila je standarde za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*) među kojima se kao jedan od standarda naglašava kvalificirano i kompetentno nastavno osoblje. Nastavnici moraju posjedovati dubinsko znanje i razumijevanje predmeta koji poučavaju, vještine i iskustvo da svoja znanja djelotvorno prenesu na studenta ovisno o kontekstu poučavanja. Institucije bi nastavnom osoblju trebale osigurati mogućnosti za razvoj i napredak u pogledu nastavničkih vještina, a to se posebice odnosi na mlade nastavnike koji bi trebali imati barem minimalnu razinu stručnosti za vođenje nastave.

Nadalje, Europska znanstvena zaklada 2012. godine objavljuje publikaciju *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education* u kojoj se ističu preporuke za daljnji razvoj kvalitetne nastavne prakse na sveučilištima u Europi, a posebice se naglašava važnost akademskog osposobljavanja i usavršavanja sveučilišnih nastavnika. Iste godine OECD, u okviru programa o institucionalnom upravljanju u visokom obrazovanju, objavljuje vodič za institucije visokog obrazovanja pod naslovom *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*.

Kao i u prethodnim publikacijama, i ovdje je istaknuta važnost podizanja kvalitete sveučilišne nastave i pedagoških kompetencija sveučilišnih nastavnika. Istaknuto je da nastavnici trebaju biti angažirani i iskusni u osmišljavanju kurikuluma, trebaju poticati projektno učenje i nove oblike kolegijalnog i grupnog procjenjivanja. Očekuje se da budu sposobni za pokretanje procesa prikupljanja financijskih sredstava za istraživanja, da se umrežavaju s drugim nastavnicima, ali i da pritom ne zanemaruju temeljna pravila u vezi s učioničkom nastavom. U vodiču stoji da se složenost nastavničkog posla sve se više očituje kroz poticanje multidisciplinarnе suradnje, međunarodnih programa i primjene novih tehnologija u nastavi.

Posebno je značajan dokument Europske komisije iz 2013. godine naslovljen *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. U jednoj od preporuka istaknutih u tom izvješću navodi se da nastavnici u visokom obrazovanju do 2020. godine trebaju imati certifikate o pedagoškoj izobrazbi te da trajno stručno osposobljavanje treba postati uvjet za rad u sektoru visokog obrazovanja. Nadalje, ističe se da u procesu ulaska na sveučilište i tijekom akademskog napredovanja nastava treba biti jednako važan čimbenik kao i drugi uvjeti napredovanja.

U razdoblju od 1999. do 2015. Europsko udruženje sveučilišta objavilo je čitav niz publikacija u kojima se prate trendovi razvoja visokog obrazovanja u Europi. U posljednjem izdanju *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, ističe se da je za osiguravanje i unaprjeđivanje kvalitete sveučilišne nastave potrebno izraditi odgovarajuće politike pružanja podrške nastavnom osoblju u svim fazama njihove akademske karijere te da se na europskim sveučilištima tijekom posljednjih godina uočava značajan napredak u pogledu razvijanja obveznih i izbornih programa za unaprjeđenje nastavničkih vještina. Također valja istaknuti ministarsku konferenciju održanu 2015. godine u Erevanu (*Yerevan Communiqué*), na kojoj su ministri obrazovanja iz 47 zemalja europskog obrazovnog prostora (EHEA) istaknuli potrebu za povećanjem kvalitete i relevantnosti učenja i poučavanja čime se još jednom snažno naglašava potreba podizanja kvalitete u ovoj djelatnosti sustava visokog obrazovanja.

Promatrajući očekivani smjer razvoja europskog obrazovnog prostora, može se zaključiti da sveučilišna nastava nije zanemareni aspekt, već naprotiv, predstavlja iznimno važan segment visokog obrazovanja koji neprestano treba unaprjeđivati. Izvrsnost u nastavi i kvalitetno i obrazovano nastavno osoblje predstavljaju imperativ razvoja sustava visokog obrazovanja na europskom prostoru. S druge strane, rezultati istraživanja, kao i analiza uvjeta napredovanja, upućuju na to da je nastava manje značajna aktivnost u odnosu na istraživački rad. Stoga se nameće pitanje jesu li sveučilišta spremna ulagati napore u unaprjeđenje sveučilišne nastave kako bi se ostvarila vizija razvoja visokog obrazovanja kakvu imaju nositelji europskih obrazovnih politika. Zasad to pitanje ostaje otvoreno i podložno daljnjem razmatranju. Ipak, sigurno je da bi i nastava i istraživački rad trebali biti jednako važne i jednako vrijedne (temeljne) djelatnosti sveučilišta.

4. Poticanje razvoja nastavničkih kompetencija u europskom i nacionalnom prostoru visokog obrazovanja

U većini europskih zemalja, nastavnici u visokom obrazovanju ne trebaju imati certifikat o završenom programu za stjecanje nastavničkih kompetencija. Tek u nekim europskim zemljama (npr. Norveška, Danska, Finska, Švicarska), na razini nacionalne ili regionalne obrazovne politike, postoji zakonska obveza osposobljavanja za rad u nastavi, dok u nekima ne postoji zakonska regulativa, ali se takva praksa razvija u okviru nadležnosti sveučilišta i fakulteta (npr. Ujedinjeno Kraljevstvo, Nizozemska, Švedska, Njemačka). Slične inicijative uočavaju se i na globalnoj razini, gdje se posebice ističu Sjedinjene Američke Države, Australija i Kanada (Pleschová i sur, 2012).

Istraživanja su pokazala da programi za osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi (eng. *higher education teacher training, pedagogic training, academic/teacher/staff development*) mogu doprinijeti lakšem suočavanju s izazovima rada u nastavi i razvoju nastavničkih kompetencija. Primjerice, jedno od prvih značajnijih istraživanja učinka programa osposobljavanja mladih sveučilišnih nastavnika proveli su Gibbs i Coffey (2004) na 22 sveučilišta u 8 zemalja, a rezultati tog istraživanja pokazali su pozitivne učinke sudjelovanja u programu. Nastavnici koji su sudjelovali u programima osposobljavanja za rad u nastavi primjenjuju pristup usmjeren na studenta, imaju bolje razvijene nastavničke vještine i kompetencije (npr. pokazuju veći entuzijazam u radu, jasno objašnjavaju sadržaje, potiču studente na razmjenu znanja i ideja). Ovo je istraživanje posebno značajno jer prikazuje i rezultate kontrolne skupine, tj. skupine nastavnika i njihovih studenata koji nisu završili takav oblik edukacije. Rezultati upućuju na to da izostanak programa osposobljavanja nastavnika potiče negativan trend nastavnikove usmjerenosti na sadržaj poučavanja (umjesto na studenta) te se ne uočava značajan razvoj nastavničkih vještina kao što je slučaj kod nastavnika koji su završili program (Gibbs i Coffey, 2004).

Primjer je dobre prakse Sveučilište u Helsinkiju gdje istraživanja pokazuju da su nastavnici koji završe program pedagoške edukacije također skloniji u svom nastavnom radu primjenjivati pristup usmjeren na studenta, u kojemu nastavnik podupire i usmjerava proces učenja, a studente se potiče na samostalnost u učenju i stjecanje znanja te dubinsko razumijevanje sadržaja (Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007). Nadalje, sudjelovanje u takvim programima pomaže nastavnicima steći samopouzdanje i motivaciju za rad u nastavi, pomaže im da postanu opušteniji tijekom izvođenja nastave, da se prestanu bojati studentskih pitanja i komentara te da osjete kolegijalnu podršku ostalih kolega koji dijele ista iskustva u vezi s radom u nastavi (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011). Williams i sur. (2016) istražuju fenomen „inspirativne“ nastave na jednom britanskom sveučilištu te ističu da su inicijative i programi podrške nastavnom osoblju za rad u nastavi od osobite važnosti za stvaranje nastavnog ozračja koja je studentima informativno, izazovno i privlačno. Takvi programi pomažu nastavnicima da razviju osobni nastavnički stil/filozofiju, da razvijaju nove ideje i prakse te da uče od drugih kolega i s njima razmjenjuju iskustva.

Iako se u akademskim krugovima učestalo naglašava važnost pedagoškog osposobljavanja i usavršavanja sveučilišnih nastavnika (Ledić, 1992, Kovač, 2001; Peko, Mlinarević i Buljubašić-Kuzmanović, 2008; Rački, Peko i Varga, 2010), u Republici Hrvatskoj ne postoje formalni (obvezujući) programi ili edukacije koji sveučilišne nastavnike pripremaju za kvalitetno obavljanje nastavničkog posla. Izuzetak je Sveučilište u Osijeku na kojem je 2010. godine uvedena obveza pohađanja pedagoško-psihološke i metodičko-didaktičke izobrazbe za članove akademske zajednice koji se prvi puta biraju u znanstveno-nastavno zvanje, a koji nisu prethodno završili nastavnički studij. Istraživanje provedeno sa sudionicima tog programa nakon prvog ciklusa provođenja pokazalo je pozitivne učinke programa, a sudionici su posebno istaknuli doprinos programa razvoju njihovih komunikacijskih vještina te u poticanju kreativnosti i motivacije kod studenata (Rački, Peko, Varga, 2010). Rezultati ovog istraživanja u skladu su s istraživanjima provedenima u međunarodnom okruženju koja također pokazuju pozitivne učinke takvih programa.

Ipak, valja istaknuti i to da u hrvatskoj akademskoj zajednici rezultati novijih istraživanja upućuju na percepciju nastave kao manje poželjne djelatnosti u odnosu na istraživački rad. Tako, primjerice, Ledić i Turk (2016b) u analizi rezultata kvalitativnog istraživanja upućuju na to da je percepcija nastavničke uloge uglavnom negativna, iako se akademski djelatnici (mladi istraživači, asistenti i docenti) primarno doživljavaju nastavnicima, a manje istraživačima. U istraživanju koje se bavi profesionalnom socijalizacijom mladih istraživača također je, kao jedan od problema ovog dijela akademske zajednice, istaknut nedostatak osposobljavanja za rad u nastavi (Brajdić Vuković, 2013). Uz to, rezultati istraživanja upućuju na niz problema, kao što su preveliko nastavno opterećenje (satnica) i stres zbog velikog broja studenata, nepovezanost rada u nastavi s istraživačkim radom, percepcija da je rad na doktorskoj disertaciji privatni novački problem, činjenica da se rad u nastavi smatra manje vrijednim u napredovanju te to što se posljedice preopterećenosti nastavnim i administrativnim poslom očituju u privatnom životu (Brajdić Vuković, 2013). Jedan od razloga za manjak interesa za rad u nastavi možda proizlazi iz činjenice da je nastava manje značajan kriterij u procesu akademskog napredovanja. Uvjeti napredovanja dominantno se temelje na rezultatima znanstveno-istraživačke djelatnosti što upućuje na zapostavljenost nastavnih uvjeta te nepriznavanje nastavničke profesije i nastavničkih kompetencija u nacionalnom sustavu visokog obrazovanja (Turk i Ledić, 2016a).

Ovi problemi jasno su uočeni i u nacionalnoj Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije (2014). U Strategiji stoji da „...u današnjem visokoobrazovnom sustavu većina nastavnika ne prolazi posebno obrazovanje za stjecanje nastavničkih kompetencija, pa iako posjeduju ekspertizu iz struke relevantnu za nastavu koju izvode, u metodici izvođenja nastave mogu se jedino osloniti na iskustva drugih kolega ili vlastitu intuiciju ili talent. Stoga će se uvesti kontinuirano obrazovanje nastavnika putem posebno osmišljenih kolegija koji bi bili preduvjet za preuzimanje nastavničkih obveza, a i uvjet za izbor u znanstveno-nastavno zvanje.“ Ispunjavanjem ciljeva predviđenih Strategijom koji se odnose na izradu novih kriterija za izbor u aka-

demaska zvanja, otvaranje centara za pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičku izobrazbu te uvođenje programa za kontinuirano obrazovanje nastavnika, hrvatski sustav visokog obrazovanja približio bi se normama i standardima koji vrijede u razvijenim europskim zemljama. Važnost osposobljavanja za rad u nastavi ističe se i kao jedna od smjernica *Europske povelje za istraživače i Kodeksa o novačenju istraživača* koje su još 2010. godine potpisala sva hrvatska sveučilišta. Prema Povelji i Kodeksu, nalaže se da institucije (sveučilišta) trebaju provesti odgovarajuću obuku za rad u nastavi u sklopu profesionalnog razvoja mladih istraživača, a nastava se smatra važnim sredstvom strukturiranja i širenja znanja i vrijednom opcijom u karijeri istraživača.

Tijekom posljednjih nekoliko godina, a posebno od 2009. kada je stupio na snagu *Zakon o osiguravanju kvalitete u znanosti i visokom obrazovanju* (NN, 45/09), u hrvatskim se akademskim krugovima sve češće ističe važnost implementacije procesa osiguravanja kvalitete. Zakon svoje utemeljenje pronalazi u dokumentu *Europski standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju* (eng. *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area – ESG, 2005*) koji je objavilo *Europsko udruženje za osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju* (ENQA), a usvojili ministri nadležni za visoko obrazovanje iz zemalja europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA). Godine 2015. objavljena je nova, revidirana verzija istog dokumenta (*ESG, 2015*) u kojoj se detaljnije pristupa mjerama implementacije za osiguravanje kvalitete te snažnije ističe potreba za prepoznavanjem i uvažavanjem raznolikosti sustava visokog obrazovanja u Europi. Valja istaknuti da se u novim smjernicama ističe esencijalna uloga nastavnika u stvaranju visoke kvalitete učenja i poučavanja, a isto tako naglašava se i odgovornost institucija visokog obrazovanja za osiguravanje poticajnog okruženja koje će nastavnicima omogućiti da svoj posao obavljaju učinkovito (ENQA, 2015). Predojević i Kolanović (2015) ističu da je osiguravanje kvalitete u Hrvatskoj ključan čimbenik reforme visokog obrazovanja i pretpostavka za stvaranje europskog prostora visokog obrazovanja, a posebno s obzirom na to da sustav visokog obrazovanja postaje fleksibilniji, da raste broj studenata i javlja se potreba za osnivanjem novih visokoobrazovnih institucija. Uzimajući u obzir da je Hrvatska članica EU-a i članica europskog prostora visokog obrazovanja (EHEA), ali i potpisnica Bolonjskog procesa, očekuje se da prati smjernice i standarde kojima se konstantno nastoji unaprjeđivati kvaliteta učenja i poučavanja na europskom prostoru.

5. Zaključak

Rezultati provedenih empirijskih istraživanja, kao i smjernice europske obrazovne politike, snažno se zalažu za implementaciju programa osposobljavanja i usavršavanja sveučilišnih nastavnika. Iz dosadašnjih međunarodnih istraživanja doznaje se da takvi programi u značajnoj mjeri mogu doprinijeti razvoju nastavničkih kompetencija i podizanju kvalitete sveučilišne nastave. Iako je vidljivo da se tijekom posljednjih 20-ak godina učestalo naglašava potreba za uvođenjem modela profesionalnog osposobljavanja sveučilišnih nastavnika u nacionalnom sustavu visokog

obrazovanja, do danas je izostao pokušaj uvođenja sustavne i formalne izobrazbe sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi. Na svim prethodnim razinama obrazovanja, za rad u nastavi obvezno je pohađanje programa koji osiguravaju stjecanje temeljnih pedagoško-psiholoških i metodičko-didaktičkih znanja. Međutim, na sveučilištima na kojima se očekuje da nastavnici studentima prenesu napredna teorijska i praktična znanja i da potiču razvoj kognitivnih i praktičnih vještina i kompetencija, osposobljenost za rad u nastavi nije presudan kriterij za izvođenje nastave. Stoga se nameće pitanje zašto je, unatoč stalnom upozoravanju na njihovu važnost, do sada izostao pokušaj uvođenja konkretnih mjera za osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika te hoće li se u tom kontekstu moći ispuniti postavljeni ciljevi Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije. Prilikom uvođenja formalnog programa obrazovanja sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi svakako treba promišljati i o pitanju učinkovitosti takvih programa uzimajući u obzir specifičnosti sustava visokog obrazovanja u Hrvatskoj. Može li se kod nastavnika promijeniti pristup poučavanju i unaprijediti nastavničke kompetencije ako motivacija za sudjelovanjem u pedagoškoj izobrazbi nije intrinzična; treba li u program uključiti samo mlade nastavnike ili i one nastavnike koji već imaju dugogodišnje iskustvo rada u nastavi; kada će se dugoročno moći uočiti značajan napredak u kvaliteti sveučilišne nastave kao rezultat uvođenja programa pedagoškog osposobljavanja i kako će se taj napredak mjeriti? To su samo neka od otvorenih pitanja i izazova o kojima valja promišljati u kontekstu uvođenja novih promjena na sveučilištima. Od institucija visokog obrazovanja očekuje se da u narednom vremenu redefiniraju uvjete rada u nastavi i uvjete napredovanja akademskih djelatnika te da ponude programe sustavne i formalne izobrazbe sveučilišnih nastavnika za rad u nastavi. Ipak, valja napomenuti da se očekuje i individualna odgovornost akademskih djelatnika da u kontekstu svoje nastavničke uloge teže izvrsnosti u nastavi.

Literatura

1. Adams, M. i Rytmeister, C. (2000). Beginning the academic career: How can it best be supported in the changing university climate? U: L. Richardson and J. Lidstone (ur.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, 20-29: ASET and HERDSA.
2. Adcroft, A. P. i Taylor, D. (2010). Developing a conceptual model for career support for new academics. *International journal of teaching and learning in higher education*, 22(3), 287-298.
3. Arimoto, A. (2014). Higher Education Reforms and the Academic Profession from a Comparative Perspective. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 8, str. 5-18
4. Barnes, J. (1994). *Higher Education Staff Development: Directions for the 21st Century*. Paris: UNESCO. Posjećeno 20.9.2016. na: http://www.unesco.org/education/pdf/24_234.pdf
5. Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 56(24), 169-182.

6. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99-122.
7. Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U: Rosić, V. (ur.): *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, 133-143.
8. ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Posjećeno 12.12.2016. na: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/esg_2015.pdf?sfvrsn=0
9. European Commission, EACEA, Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Posjećeno 20.9.2016. na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematicreports/182EN.pdf>
10. Europska komisija (2005). Europska povelja za istraživače i Kodeks o novačenju istraživača. Posjećeno 20.9.2016. na: http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/Razno/Povelja_kodeks_SuZ_2013..pdf
11. Gibbs, G. i Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
12. Hakala, J. (2009). Socialization of junior researchers in new academic research environments: Two case studies from Finland. *Studies in Higher Education*, 34(5), 501-516.
13. Hénard, F. i Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Posjećeno 20.9.2016. na: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
14. Hrvatski sabor (2014). Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Narodne novine*, br. 124/14.
15. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *ŽIVOT I ŠKOLA: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 57(25), str. 35-59.
17. Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
18. Ledić, J. (1992). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika. *Napredak*, 2, 195-199.
19. Marentič Počarnik, B. i Lavrič, A. (2015). Fostering the quality of teaching and learning by developing the “neglected half” of university teachers’ competencies. *CEPS Journal* 5(2), 73-93.
20. McAleese, M. i sur. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*.

- Posjećeno 20.9.2016. na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf
21. McLeod, H. i Badenhorst, C. (2014.) New Academics and Identities: Research as a Process of 'Becoming'. *Brock Education*, 24(1), 65-72.
 22. Misiaszek, L. I. (2015). 'You're not able to breathe': conceptualizing the intersectionality of early career, gender and crisis. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 64-77.
 23. Nixon, J., Marks, A., Rowland, S. i Walker, M. (2001). Towards a new academic professionalism: A manifesto of hope. *British Journal of Sociology of Education*, 22(2), 227-244.
 24. Peko, A., Mlinarević, V. i Buljubašić-Kuzmanović, V. (2008). Potreba unaprjeđivanja sveučilišne nastave. *Odgovorne znanosti*, 1(10), 195-208.
 25. Petersen, E. B. (2011). Staying or going?: Australian early career researchers' narratives of academic work, exit options and coping strategies. *Australian Universities' Review*, 53(2), 34.
 26. Pleschová, G., Simon, E., Quinlan, K., Murphy, J., Roxa, T. i Szabó, M. (2012). *The professionalisation of academics as teachers in higher education. Science Position Paper*. Posjećeno 20.9.2016. na: http://www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/—professionalisation_academics.pdf
 27. Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813.
 28. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. i Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.
 29. Predojević, Z. i Kolanović, I. (2015). Osiguravanje kvalitete u visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. *Annals of Maritime Studies/Pomorski Zbornik*, (1).
 30. Rački, Ž., Peko, A. i Varga, R. (2010). Nužnost cjeloživotnog obrazovanja sveučilišnih nastavnika: pedagoško-psihološka i didaktičko-metodička izobrazba. *Modszertani Kozlony*, 1(1), 36-49.
 31. Remmik, M., Karm, M., Haamer, A. i Lepp, L. (2011). Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 187-199.
 32. Smith, E. i Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: The views of academics and their managers. *Higher Education*, 63(4), 455-472.
 33. Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Brussels: European University Association. Posjećeno 20.9.2016. na: http://eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
 34. Teichler, U. (2010). The diversifying academic profession?. *European Review*, 18(1), 157-179.
 35. Thune, C. (2005). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in

- the European Higher Education. Posjećeno 20.9.2016. na http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf
36. Turk, M. i Ledić, J. (2016a). *Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
37. Turk, M. i Ledić, J. (2016b). Between teaching and research: challenges of the academic profession in Croatia. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(1), 95.
38. Williams, L., Nixon, S., Hennessy, C., Mahon, E. i Adams, G. (2016). Inspiring to inspire: Developing teaching in higher education. *Cogent Education*, 3(1), 1154259.
39. Yerevan Communiqué (2015). Posjećeno 20.9.2016. na: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>.

TEACHING COMPETENCIES OF UNIVERSITY TEACHERS: CHALLENGES AND EXPECTATIONS

Abstract: *The aim of this paper review is to emphasize the importance of a discussion about teaching in higher education and teaching competencies of university teachers. In recent decades in higher education system, a number of changes has been evident, especially through a drastic increase and larger heterogeneity of student population, which implies the need to redefine the role of university teachers. Although university teachers are experts in their scientific fields, a deeper knowledge of teaching content does not make them experts on teaching at the same time. Research has shown that the programs of pedagogical education and training of university teachers are effective in raising the quality of university teaching and can contribute to the development of teacher competencies. The importance of those programs is constantly emphasized in the guidelines and strategic documents of European education policy. Numerous challenges that contribute to the negative perception of the teaching profession were identified in the Croatian system of higher education. Therefore, there is a need for a deeper study of this topic and a reflection on the challenges of the implementation of programs for education and training for university teachers.*

Key words: *teaching competencies; education and training programs for teaching; quality assurance; university teaching*