

Pozitivan odnos prema nastavi u visokom obrazovanju

Miočić, Ivana; Ledić, Jasminka; Brajdić Vuković, Marija

Authored book / Autorska knjiga

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

Publication year / Godina izdavanja: **2021**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:609834>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-31**



Repository / Repozitorij:

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



A photograph of two women from the chest up, looking upwards and to the right. The image is overlaid with a blue-to-red gradient. The woman on the left has dark hair with bangs and is wearing a white top. The woman on the right has dark hair with bangs and is wearing a white top. The background is a plain, light color.

*Ivana Miočić
Jasminka Ledić
Marija Brajdić Vuković*

**Pozitivan odnos
prema nastavi
u visokom
obrazovanju**



Ivana Miočić
Jasminka Ledić
Marija Brajdić Vuković

**Pozitivan odnos
prema nastavi
u visokom
obrazovanju**

Rijeka, 2021.

Izdavač:

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet
Sveučilišna avenija 4, 51000 Rijeka

Za izdavača:

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

Recenzenti:

Prof. dr. sc. Vesna Kovač, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet
Prof. dr. sc. Igor Radeka, Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Lektura:

Izv. prof. dr. sc. Anastazija Vlastelić

Prijevod na engleski jezik:

Dr. sc. Bojana Vignjević Korotaj, mag. philol. angl. et paed.

Grafičko oblikovanje:

Kristina Rena, Dragon d.o.o.

Fotografije:

Viktor Bystrov i Jonas Jacobsson na Unsplashu

© Autori i Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Nijedan dio ove knjige ne smije se umnožavati, fotokopirati ni na bilo koji drugi način reproducirati bez nakladnikova pismenoga dopuštenja.

ISBN 978-953-361-034-4 (e-izdanje)

Objavlјivanje ove publikacije sufinanciralo je Sveučilište u Rijeci
projektom uniri-drustv-18-19.

Sadržaj

4	Predgovor
9	1. Visokoškolska nastava i profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u sustavu visokoga obrazovanja
10	1.1. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju
10	1.1.1. Pregled aktualnih politika u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju u europskom i nacionalnom prostoru
14	1.1.2. Istraživanja nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju
22	1.2. O profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju
24	1.2.1. Obilježja i izazovi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (u nastavnu djelatnost)
28	2. Pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi
40	3. Preporuke za unaprjeđenje sustava podrške mladim znanstvenicima u profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost
45	4. Literatura

Predgovor

Monografija *Pozitivan odnos prema nastavi u visokom obrazovanju* publikacija je u kojoj se prikazuju rezultati rada na znanstvenoistraživačkom projektu „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost“, započetom 2019. godine, koji podupire Sveučilište u Rijeci. Središnji su dio ove monografije rezultati rada na doktorskoj disertaciji *Obilježja profesionalne socijalizacije i njihov doprinos razvoju pozitivnog odnosa mladih znanstvenika prema nastavi*, autorice Ivane Miočić, obranjene na Filozofskom fakultetu u Rijeci 2021. godine pod mentorstvom prof. dr. sc. Jasminke Ledić. Rad je na disertaciji započet u okviru projekta „Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti“ (APROFRAME): 2014–2017, a nastavljen u okviru „Projekta razvoja karijera mladih istraživača - izobrazba novih doktora znanosti (2016–2019)“, te u najvećoj mjeri izveden i dovršen u okviru trogodišnjeg projekta „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost“. Evidentno je, dakle, da je monografija rezultat višegodišnjega rada i istraživanja u području profesionalne socijalizacije i visokoškolske nastave u okviru spomenutih projekata, na kojima smo uspješno surađivali.

Cilj je projekta „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost“ bio istražiti obilježja profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika koja pridonose razvoju pozitivnoga odnosa spram nastavne djelatnosti. Naime, rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na to da je mladim znanstvenicima profesionalna socijalizacija u nastavnu djelatnost razmjerno izazovna, pri čemu se kao najčešći izazovi ističu nepovoljno profesionalno (institucijsko) okruženje i nedostatna (mentorska i

kolegijalna) podrška za rad u nastavi. Međutim, utvrđeno je da mladi znanstvenici, bez obzira na poteškoće s kojima se susreću, izražavaju i pozitivne aspekte rada u nastavi.

Istraživanje smo pozicionirale upravo u navedene nalaze, kao i u kontekst recentnih zahtjeva da se visokoškolskoj nastavi posveti dodatni istraživački interes (npr. Erevansko priopćenje, 2015; Pariško priopćenje, 2018). Istraživanja koja se bave visokoškolskom nastavom nisu rijetka; u njihovu je fokusu nerijetko odnos nastave i istraživanja, razmatranje prepreka i izazova koji se postavljaju pred (mlade) znanstvenike i visokoškolske nastavnike, a rjeđe se raspravlja i istražuje pozitivan odnos spram nastave, njegova provenijencija i poticanje. Stoga smo u koncipiranju ovoga istraživanja napravile svojevrсни kopernikanski obrat i središte istraživanja na ovom projektu usmjerile na, do sada slabo istražene, pozitivne prakse nastavnoga rada u visokom obrazovanju. Cilj je istraživanja bio prepoznati, opisati i razumjeti obilježja procesa profesionalne socijalizacije koja povoljno djeluju na razvoj pozitivnoga odnosa mladih znanstvenika spram nastave u sustavu visokoga obrazovanja u Hrvatskoj. Istraživali su se procesi, mehanizmi i događaji koji su pridonijeli razvoju pozitivnoga odnosa mladih znanstvenika prema radu u nastavi tijekom njihove profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. Zanimalo nas je što dovodi do razvoja pozitivnoga odnosa prema nastavi, posebice ako imamo na umu izazove sustava visokog obrazovanja. Konkretno, što obilježava proces profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju mladih znanstvenika koji razvijaju pozitivan odnos spram nastave? Kakvi su njihovi stavovi, iskustva i sustav vrijednosti s kojima ulaze u sustav visokoga obrazovanja? Kakve su institucije na kojima su zaposleni? Odudaraju li njihove institucije ili se uklapaju u opis izazova s kojim se suočava sustav visokoga obrazovanja u Republici Hrvatskoj? Je li institucijsko okruženje u kojem se nalaze podržavajuće i poticajno za mlade znanstvenike koji se nalaze na početku akademske karijere? Je li i ako jest, čime je njihova disciplinarna zajednica pridonijela tome da se kod njih razvije pozitivan odnos spram rada u nastavi?

U istraživanju se koristio kvalitativni pristup, odnosno strategija studije slučaja koja je osigurala proučavanje fenomena iz više perspektiva, što omogućuje bolje i dublje razumijevanje procesa profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika i razvoja pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi.

Nadamo se da su vas temeljne odrednice našega istraživanja zainteresirale. Smatramo da je važno prikazati ih u temeljnim crtama radi razumijevanja našega istraživačkog rada, ali napominjemo da je ova publikacija prvenstveno usmjerena na prikaz i analizu okvira pozitivnog odnosa prema nastavi te preporuka koje iz istraživanja proizlaze.

Središnja je tema ove publikacije pozitivan odnos prema nastavi. Ipak, ovdje nećemo detaljno iznositi rezultate (empirijskoga) istraživanja, samo ilustraciju uvida iz empirijskog istraživanja. U ovoj nam je publikaciji cilj prikazati i promovirati okvir pozitivnoga odnosa prema nastavi, elemente koji čine taj odnos te preporuke koje proizlaze iz akceptiranja predloženoga koncepta. Koncept koji predstavljamo nastao je kao teorijski okvir za empirijski rad na istraživanju pozitivnog odnosa prema nastavi u našoj akademskoj zajednici.

Imajući u vidu ovaj cilj, ovom se monografijom ne obraćamo isključivo znanstvenoj javnosti koja dijeli naše znanstvene interese za visokoškolsku nastavu, već svima kojih se,

posredno ili neposredno, tiče ova tema, ponajprije visokoškolskim nastavnicima svih disciplina, upravama visokoškolskih institucija te donositeljima odluka koji mogu utjecati na poticanje pozitivnoga odnosa spram visokoškolske nastave.

Nadamo se da će naši uvidi o pozitivnom odnosu prema nastavi i razvoju toga odnosa poslužiti kao polazište za raspravu i suradnju s ključnim dionicima, s ciljem predlaganja novih smjernica za unaprjeđenje nastavne djelatnosti u sustavu visokoga obrazovanja u Hrvatskoj, ali i šire.

Smatramo važnim naglasiti da je rad na temi pozitivnog odnosa (mladih znanstvenika) prema nastavi započeo prije epidemiološke krize uzrokovane pandemijom bolesti COVID-19, koja je dramatično utjecala na mnoge aspekte života, pa tako i na visoko obrazovanje. Na dnevnoj se bazi u znanstvenim i stručnim časopisima, portalima i mrežnim stranicama sveučilišta referira o izazovima s kojima su se susretali visokoškolski nastavnici i studenti suočeni s pandemijom. U ovoj će monografiji biti riječi i o emocionalnom naporu i sagorijevanju, fenomenima koji se nerijetko vežu uz rad u akademskoj zajednici, a koji su još zasigurno izraženiji za vrijeme trajanja pandemije. U kontekstu promjena koje su se dogodile u visokoškolskoj nastavi, a koje su zahtijevale veliko ulaganje truda i vremena, učenje i usavršavanje, njegovanje i poticanje razvoja pozitivnog odnosa spram nastave postaje još važnijom temom jer istraživanja pokazuju da pozitivne emocije visokoškolskih nastavnika koje se pokazuju iznimno važnima u nastavnom procesu (primjerice zainteresiranost, zadovoljstvo, ponos, olakšanje) povećavaju samoefikasnost i otpornost nastavnika, ali i povoljno utječu na studente potičući njihov kognitivni i socijalni rast.

Monografija je podijeljena u nekoliko poglavlja. Nakon uvodnoga slijedi poglavlje *Visokoškolska nastava i profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u sustavu visokog obrazovanja*, čiji je cilj staviti pozitivan odnos prema nastavi u suvremeni kontekst visokoga obrazovanja, ali ga i povezati s profesionalnom socijalizacijom mladih znanstvenika, te se u tom cilju ovo poglavlje dijeli u dva potpoglavlja, *Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju* i *Profesionalna socijalizacija u akademsku profesiju*. U prvom se potpoglavlju daje pregled aktualnih politika o nastavnoj djelatnosti u visokom obrazovanju u europskom i nacionalnom prostoru. Iz ovoga se pregleda može zaključiti da, bez obzira o kojoj je razini javnih politika riječ, sve prepoznaju ključnu ulogu educiranih i kompetentnih visokoškolskih nastavnika u procesu podizanja kvalitete visokoškolske nastave. Ovo će poglavlje, vjerujemo, biti posebno važno za donošenje institucijskih politika koje se referiraju na to područje.

Pregledu politika slijedi poglavlje u kojemu se prikazuju brojna i tematski raznolika istraživanja koja se bave visokoškolskom nastavom i ulogom nastavnika, smještena u okvire nekoliko širih tema: rasprave o različitim pristupima i perspektivama poučavanja, nastavničkim kompetencijama i profesionalnim razvojem visokoškolskih nastavnika, odnosom nastavnoga i istraživačkoga rada te emocionalnom dimenzijom rada visokoškolskih nastavnika. Osim što su rezultati ovih istraživanja značajni za naš kontekst jer informiraju središnju temu ove monografije, pozitivan odnos prema nastavi, pregled širih tema može biti važan za definiranje institucijskih politika, ali posebno za visokoškolske nastavnike koji ovim (kratkim) pregledom i samorefleksijom mogu, vjerujemo, bolje razumjeti izazove s kojima se sami suočavaju. Tako, primjerice, pregled istraživanja koja se

bave različitim pristupima i perspektivama poučavanja nastoji objasniti različita (osobna) polazišta na temelju kojih nastavnici kreiraju svoju nastavnu praksu, upućujući - između ostaloga - i na to da pristup poučavanju ima značajne implikacije na studentov pristup učenju. Tema koja se odnosi na nastavničke kompetencije i profesionalni razvoj visokoškolskih nastavnika sugerira da nastavni rad u visokom obrazovanju pretpostavlja da znanstvenik zna i predavati/poučavati o području svoga znanstvenog interesa, što praksa zapravo i ne potvrđuje. Čini se da visokoškolski nastavnici ipak o nastavi najčešće uče kroz vlastito iskustvo, koje nije praćeno adekvatnom edukacijom, čiji se učinci u praksi ipak prepoznaju jer pridonose povećanju svijesti o pristupu poučavanju i odabiru nastavnih metoda, povećanju teorijskih znanja o nastavi, osnaživanju motivacije za rad u nastavi, povećanju samopouzdanja za rad u nastavi te razmjeni iskustva s drugim kolegama.

Odnos nastave i istraživanja jedna je od čestih tema istraživanja visokoškolske nastave, pa se i u ovoj monografiji valja na njega referirati. Spomenuta istraživanja primarno nastoje objasniti položaj nastave u odnosu na istraživačku djelatnost. Vjerujemo da će ovaj dio monografije biti posebno važan nositeljima obrazovnih politika u visokom obrazovanju te visokoškolskim nastavnicima jer se razumijevanje ovoga odnosa i pozicioniranje spram njega u praksi neposredno reflektira na karijerno napredovanje. Drugim riječima - na temelju se kriterija napredovanja visokoškolskih nastavnika posredno može sagledati kojem se modelu odnosa između (ne)povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada priklanjaju donositelji obrazovnih politika.

Naposlijetku, slijedi pregled istraživanja koja opisuju emocionalnu dimenziju rada visokoškolskih nastavnika, posebno važan aspekt u razmatranju pozitivnog odnosa spram nastave. Istraživanja se dominantno mogu podijeliti na ona koja se bave negativnim i ona koja se bave pozitivnim emocionalnim aspektom rada, pri čemu naročito valja naglasiti da se kod ovih potonjih uočava da pozitivne emocije kod visokoškolskih nastavnika pozitivno utječu na postignuća studenata.

O profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju govori se u drugom potpoglavlju *Visokoškolska nastava i profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u sustavu visokog obrazovanja*. Profesionalna socijalizacija predstavlja neizostavan aspekt naših istraživanja pozitivnog odnosa spram nastave, te je njoj - iako u manjem obimu - ovdje također posvećena pozornost. U ovome potpoglavlju prikazuju se temeljne spoznaje o profesionalnoj socijalizaciji, potrebne za razumijevanje polazišta našega istraživanja, kao i obilježja i izazovi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Istraživanja upućuju na to da je profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika razdoblje formiranja (dualnoga) profesionalnog identiteta koji balansira/integrira identitet znanstvene discipline te identitet visokoškolskoga nastavnika. Ovdje se, dakako, susreću prethodno opisani izazovi odnosa nastave i istraživanja u visokom obrazovanju, koji nerijetko predstavljaju kamen spoticanja u planiranju profesionalnog razvoja mladog znanstvenika, ali i njegovih svakodnevnih odluka o tome kako upravljati svojim karijernim putem. Ovo će poglavlje biti posebno važno za mlade znanstvenike i njihove mentore jer osvjetljava važnost osiguravanja kratkoročnih i dugoročnih mehanizama upravljanja karijerom.

Središnje je poglavlje *Pozitivan odnos prema radu u nastavi*, a u njemu se prikazuje nov konceptualni okvir koji omogućuje sagledavanje aspekata pozitivnoga odnosa

spram rada u nastavi. U poglavlju se opisuje način na koji je okvir razvijen, a koji se deducira iz tema koje dominiraju u prethodno opisanim temama rasprava o nastavi u visokom obrazovanju. Dimenzije pozitivnog odnosa prema nastavi određuju se kroz emocionalnu dimenziju, dimenziju profesionalnoga razvoja, dimenziju konstruktivističkoga pristupa učenju i poučavanju te dimenziju povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada. U ovo smo poglavlje uključili i primjere iz rezultata našega empirijskog istraživanja, koji bi trebali pridonijeti razumijevanju našega koncepta pozitivnoga odnosa prema nastavi riječima sudionika istraživanja. Vjerujemo da će čitateljima ovo poglavlje biti zanimljivo, dijelom i provokativno, i to s različitih aspekata: istraživačima visokoškolske nastave kao onima od kojih dominantno očekujemo kritički pristup i raspravu o valjanosti ovoga koncepta, visokoškolskim nastavnicima od kojih se nadamo samorefleksiji i empirijskoj provjeri našega koncepta, donositeljima odluka u visokom obrazovanju na svakoj razini, kao onima od kojih se nadamo i priželjkujemo poticanje aktivnosti potrebnih za promicanje predloženoga okvira.

Posljednje poglavlje u ovoj monografiji donosi preporuke za unaprjeđenje sustava podrške mladim znanstvenicima u profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost pri čemu valja naglasiti da su one predložene imajući na umu razvoj njihova pozitivnog odnosa spram nastave. Osim na uvidima iz literature, preporuke su utemeljene i na uvidima iz empirijskog dijela istraživanja koji su također ilustrativno prikazani. Vjerujemo da će one biti posebno važne za donositelje odluka na svim razinama sustava visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Iako vjerujemo da su preporuke u velikoj mjeri primjenjive na svaki sustav, one su ipak dobrim dijelom usredotočene na specifičnu situaciju i položaj visokoga obrazovanja u Hrvatskoj.

Nadamo se i priželjkujemo da će rezultati našega rada pridonijeti promociji i razvoju pozitivnoga odnosa prema nastavi u visokom obrazovanju, ali i osobnom zadovoljstvu (mladih) znanstvenika uključenih u nastavu.

Autorice

**1. Visokoškolska
nastava
i profesionalna
socijalizacija
mladih znanstvenika
u sustavu visokoga
obrazovanja**

Središte su našega istraživanja dva fenomena, nastavna djelatnost u visokom obrazovanju (preciznije, pozitivan odnos spram rada u visokoškolskoj nastavi) te profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u sustavu visokoga obrazovanja. Ova je monografija koncipirana na način da joj je primarni interes pozitivan odnos prema nastavi, ali u kontekstu profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika. Cilj je ovoga poglavlja prikazati relevantne politike i rezultate međunarodnih i nacionalnih istraživanja u okviru ove temu, te prikazati izazove profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (u nastavnu djelatnost).

1.1. Nastavna djelatnost u visokom obrazovanju

1.1.1. Pregled aktualnih politika u području nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju u europskom i nacionalnom prostoru

O aktualnosti rasprave o visokoškolskoj nastavi i potrebi za njezinim kontinuiranim istraživanjem i unaprjeđivanjem svjedoče brojni dokumenti europske obrazovne politike koji upućuju na smjerove razvoja visokoga obrazovanja na europskom prostoru.¹ Europske institucije snažno se zalažu za podizanje kvalitete i osuvremenjivanje visokoškolske nastave, koja će moći zadovoljiti potrebe, prije svega, pojedinaca – studenata, a posljedično i potrebe zajednice i društva u cjelini.

Primjerice, publikacija Europske komisije *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013) sadrži preporuke i smjernice za podizanje kvalitete nastave i učenja na europskim visokoobrazovnim institucijama. U tim preporukama, između ostaloga, stoji da je do 2020. godine važno osigurati da svaki nastavnik u sustavu visokoga obrazovanja stekne certifikat o pedagoškom osposobljavanju za rad u nastavi.

Važnost kvalitetne visokoškolske nastave i nastavnika vrlo je snažno istaknuta i 2017. godine u dokumentu Europske komisije o tzv. *Obnovljenom programu EU-a za visoko*

¹ Primjerice izvješća Europskog udruženja sveučilišta (EUA) – Trends 2010: A decade of change in European Higher Education i Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities; izvješće OECD-a iz 2012. – Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices; izvješća Europske komisije – Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions (2013) te izvješće o provođenju Bolonjskog procesa (2015) – The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process – Implementation Report; publikacija udruženja ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education); ESU (European Students' Union); EUA (European University Association) i EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) u suradnji s EI (Education International); Business Europe te EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education) iz 2015. – Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

obrazovanje.² Europska unija tijekom posljednjih godina suočava se s brojnim izazovima u obrazovanju, kao što je neusklađenost vještina i kompetencija koje Europa treba i onih koje ima (primjerice manjak radne snage za zanimanja u kojima je potrebna visoka stručna sprema). Nadalje, sve su veće socijalne podjele (npr. osobe u nepovoljnom socioekonomskom položaju, izazovi obrazovanja migranata i sl.). Primijećen je i inovacijski jaz, koji podrazumijeva velike razlike između regija čija sveučilišta pridonose inovacijama u gospodarstvu i onih koje to ne uspijevaju ostvariti u značajnoj mjeri te se uočava da različite komponente sustava visokoga obrazovanja ne funkcioniraju uvijek najbolje kao cjelina (primjerice, mehanizmi financiranja, poticaja i nagrada u visokom obrazovanju nisu uvijek postavljeni tako da nagrade kvalitetno poučavanje i istraživanje, inovacije, socijalno uključivanje i angažiranost) (Europska komisija, 2017). Kao odgovor na navedene izazove Europska komisija obvezuje se da će uložiti napore kako bi pridonijela njihovom rješavanju. U kontekstu prvoga izazova, koji se odnosi na uklanjanje neusklađenosti postojećih i traženih vještina te promicanje izvrsnosti u njihovom razvoju, važnost uloge visokoškolskih nastavnika istaknuta je na sljedeći način:

Oblikovati, sastaviti i izvoditi kvalitetne studijske programe nije lako. Najvažnije je imati dobre nastavnike. Previše je nastavnika u visokom obrazovanju slabo pedagoški osposobljeno, a sustavno ulaganje u njihovo trajno stručno usavršavanje i dalje je iznimka. Nacionalne i institucijske strategije za poboljšanje mogućnosti za napredovanje i nagrada za dobre nastavnike sve su uobičajenije, ali su još daleko od standarda.

(Europska komisija, 2017, str. 5)

Iznad okvira nadležnosti i rada Europske komisije značajno je spomenuti inicijativu koja okuplja mnogo veći broj članica (48 zemalja) od zemalja članica EU-a (27 zemalja), a riječ je o inicijativi formiranja Europskoga prostora visokoga obrazovanja (engl. *European Higher Education Area - EHEA*). Počevši od 1998. godine, kada je donesena Sorbonska deklaracija o usklađivanju strukture visokoga obrazovanja u Europi, pa sve do 2020. godine, redovito se sastaju ministri obrazovanja iz zemalja Europskoga prostora visokog obrazovanja te objavljuju priopćenja putem kojih se odlučuje o središnjim aspektima djelovanja EHEA-e te se predstavljaju smjerovi i perspektive razvoja visokoga obrazovanja.³

Na konferenciji održanoj 2015. godine u Erevanu istaknuti su prioriteti visokoga obrazovanja koji će se nastojati ostvariti u idućih nekoliko godina. Između ostaloga, istaknuto je da se zemlje obvezuju podržati institucije visokog obrazovanja i njihove djelatnike u promicanju pedagoških inovacija i poučavanja usmjerenoga na studenta, te da će na svim razinama studija osnaživati vezu između učenja, poučavanja i istraživanja.

² Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija o obnovljenom programu EU-a za visoko obrazovanje (Bruxelles, 30. svibnja 2017.).

³ Sorbonska deklaracija (1998); Bolonjska deklaracija (1999); Priopćenje iz Praga (2001); Priopćenje iz Berlina (2003); Priopćenje iz Bergena (2005); Priopćenje iz Londona (2007); Priopćenje iz Leuvena (2009); Priopćenje iz Budimpešte (2010); Priopćenje iz Bukurešta (2012); Priopćenje iz Erevana (2015); Priopćenje iz Pariza (2018), Priopćenje iz Rima (2020).

Također je kao jedan od prioriteta istaknuto osiguravanje kvalitete u nastavi te pružanje mogućnosti za poboljšanje nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika (Yerevan Communique, 2015).

Ministarska konferencija u Erevanu također je značajna i po tome što su tada usvojeni novi Standardi i smjernice za osiguravanje kvalitete na Europskom prostoru visokog obrazovanja (engl. *The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG*), koji predstavljaju revidirane standarde kvalitete donesene 2005. godine. Komparativna je analiza ovih dvaju dokumenata pokazala da se u standardima i smjernicama objavljenima 2015. godine, pored promjena visokoobrazovnoga konteksta koje se odnose na veću internacionalizaciju, digitalizaciju i transparentnost visokoga obrazovanja, značajno veći naglasak stavlja na proces učenja i poučavanja usmjeren na studenta, odnosno važnost toga da studijski programi budu napravljeni na način da studenti u procesu učenja zauzimaju aktivnu ulogu (EQUIP, 2016). U dokumentu se iz 2015. godine, za razliku od onog iz 2005. godine, jasnije ističe važnost potrebe da sveučilišta za sve nastavno osoblje (a ne samo za one sa slabijim, tj. nedostatnim nastavničkim kompetencijama, kako je to navedeno u dokumentu iz 2005. godine) osiguraju prilike za profesionalni razvoj. Osim toga, u novijem je dokumentu (EQUIP, 2016) vrlo jasno istaknuta uloga nastavnika u implementaciji procesa poučavanja usmjerenoga na studenta.

Godine 2018. na pariškoj je konferenciji ministara obrazovanja iz Europskoga prostora visokoga obrazovanja ponovo istaknuta važnost poticanja inovativnih praksi u učenju i poučavanju, važnost učenja i poučavanja usmjerenoga na studenta, ali i digitalizacije, i to u kontekstu važnosti pripreme studenata i nastavnika za funkcioniranje u digitalnom okruženju. Pored toga, istaknuta je i važnost povezanosti znanstvenoga i nastavnoga rada visokoškolskih nastavnika jer je navedeno da je napredovanje u sklopu akademske karijere potrebno temeljiti na uspješnom istraživanju i kvalitetnom poučavanju (Paris Communique, 2018).

I recentna ministarska konferencija održana u Rimu u studenom 2020. godine također naglašava važnost učenja i poučavanja u visokom obrazovanju, kako u tekstu priopćenja (Rome Ministerial Communique, 2020), tako i u jednom od triju dodatka ministarskom priopćenju (*Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*, Rome Ministerial Communique, Annex III, 2020). U dodatku se, između ostaloga, naglašava potreba za osnaživanjem poučavanja poduzimanjem mjera koje će osigurati ravnopravnost u vrednovanju znanstvenoga i nastavnoga rada u visokom obrazovanju, kao i u vidu revidiranja tijeka akademskih karijera u cilju većega priznavanja nastavnoga rada (primjerice u kriterijima za napredovanje).

Uvid u stanje visokoškolske nastave u europskom obrazovnom prostoru nude i godišnji izvještaji o implementaciji bolonjskoga procesa te izvještaji o smjerovima razvoja u visokom obrazovanju, koje objavljuje Europsko udruženje sveučilišta (engl. *European University Association - EUA*). Iz izvještaja za 2018. godinu navedeno je da je pitanje jesu li i u kojoj mjeri visokoškolski nastavnici osposobljeni za nastavni rad jedno od ključnih pitanja vezanih uz nastavu u visokom obrazovanju (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Izvješće pokazuje da tek 11 od 49 zemalja (za koje su podaci dostupni) ima već na razini

programa doktorskih studija implementirane regulative koje se odnose na nastavnu komponentu (primjerice obvezu sudjelovanja na usavršavanju za rad u nastavi ili neki drugi oblik prakse u radu u nastavi). Izvan okvira programa doktorskih studija prakse su vrlo različite, no opći je zaključak da se razvoj nastavne djelatnosti u akademskoj zajednici u osnovi sastoji od „učenja na poslu“ (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Procjenjuje se da 77 % europskih visokoškolskih institucija nudi neku vrstu osposobljavanja za unapređivanje nastavnih vještina koja je opcionalna za polaznike, dok je obveza sudjelovanja na tečajevima / osposobljavanjima za rad u nastavi prepoznata u 37 % institucija, pri čemu su zemlje poput Kazahstana (93 %), Švedske (88 %), Ujedinjenoga Kraljevstva (78 %), Nizozemske (67 %) i Rusije (62 %) prepoznate kao zemlje s najvećim postotkom institucija u kojima postoji obveza osposobljavanja za rad u visokoškolskoj nastavi (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2018). Ovi podaci upućuju na to da su ciljevi definirani 2013. godine, u kojima se ističe potreba da svi visokoškolski nastavnici do 2020. godine steknu certificiranu izobrazbu iz područja visokoškolske nastave, još uvijek u velikoj mjeri neostvareni.

Uzimajući u obzir da je Hrvatska članica EU-a i članica Europskoga prostora visokoga obrazovanja (EHEA) očekuje se da prati smjernice i standarde kojima se nastoji unaprijediti kvaliteta učenja i poučavanja u visokom obrazovanju. U tom kontekstu valja spomenuti nacionalnu *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014), u kojoj se također snažno ističe važnost unaprjeđenja nastavne djelatnosti i nastavničkih kompetencija visokoškolskih nastavnika. Navodi se da nastavnik u sustavu visokog obrazovanja mora imati odgovarajuće nastavničke kompetencije za izvođenje nastave neovisno o vrsti studija na kojem izvodi nastavu (stručni ili sveučilišni studij) te da kod izbora nastavnika trebaju biti odgovarajuće uravnotežene nastavna izvrsnost i uloga znanstvenoga ili stručnoga rada nastavnika. Zaseban je strateški cilj posvećen nastavnoj (i znanstvenoj) kvaliteti nastavnika, u kojem se ističe da je kvaliteta nastavnika jedan od najvažnijih preduvjeta za kvalitetno visoko obrazovanje. Kao jedan od izazova nastave u visokom obrazovanju u Hrvatskoj ističe se izostanak obrazovanja i usavršavanja za stjecanje nastavničkih kompetencija te se stoga teži uvođenju kontinuiranoga obrazovanja nastavnika posebno osmišljenim kolegijima koji bi bili preduvjet za preuzimanje nastavničkih obveza, a i uvjet za izbor u znanstveno-nastavno zvanje.

Doprinos ostvarivanju ciljeva istaknutih u strategiji zasigurno se očituje kroz projekt Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske pod nazivom *Razvijanje i unapređivanje kompetencija za poučavanje na visokim učilištima*, koji se provodio od 2016. do 2018. godine.⁴ Projekt je rezultirao detektiranjem kompetencijskih područja za rad u visokoškolskoj nastavi te objavom *Priručnika za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju* (Domović, Ledić i Crnčić Sokol, 2018). U priručniku je predložen nacrt okvirnoga kurikula za stjecanje nastavničkih kompetencija u visokom obrazovanju, zamišljenoga kao polazište za razvoj izvedbenih kurikula na pojedinim sveučilištima ili na njihovim sastavnicama, koji se sastoji od 20 ECTS bodova i tri ciklusa unutar kojih nastavnici stječu kompetencije iz definiranih kompetencijskih područja (neka su od njih

⁴ Više informacija o projektu dostupno je na poveznici <https://educa-t.hr/> (preuzeto 15. rujna 2020.).

profesionalnost i profesionalni razvoj u visokom obrazovanju, vrednovanje ishoda učenja, digitalne kompetencije u visokom obrazovanju, profesionalna komunikacija i sl.).

1.1.2. Istraživanja nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju

Istraživanja koja se bave temom visokoškolske nastave i ulogom nastavnika u visokom obrazovanju brojna su i tematski vrlo raznolika. Rezultati takvih istraživanja mogu se smjestiti u okvire nekoliko širih tema koje su prepoznate kao dominantne i relevantne u kontekstu rasprava o visokoškolskoj nastavi, a bave se: 1) različitim pristupima i perspektivama poučavanja; 2) nastavničkim kompetencijama i profesionalnim razvojem visokoškolskih nastavnika; 3) odnosom nastavnoga i istraživačkoga rada te 4) emocionalnom dimenzijom rada visokoškolskih nastavnika.

Pristupi i perspektive poučavanja u visokom obrazovanju

Brojna su istraživanja iz područja visokoškolskoga obrazovanja koje se dominantno bave različitim *pristupima i perspektivama poučavanja*. Njima se uglavnom nastoje objasniti koja su (osobna) polazišta na temelju kojih nastavnici kreiraju svoju nastavnu praksu. S ciljem opisivanja tih „osobnih pretpostavki“ koriste se različiti nazivi, kao što su nastavni *pristupi, perspektive, režimi, strategije* ili *orijentacije*. Neki se autori koriste nazivima osobne epistemologije ili epistemoloških uvjerenja nastavnika (engl. *personal epistemology* i *epistemological beliefs about teaching*), koji se odnose na sustave uvjerenja koje nastavnici imaju o poučavanju i učenju (Pajares, 1992; Brownlee, 2001; Samuelowicz i Bain, 2001; Brownlee, Walker, Lennox, Exley i Pearce, 2009). Ipak, među najzastupljenijima je skupina autora koja se u istraživanjima koristi sintagmom „pristupi poučavanju“ (engl. *approaches to teaching*) (Trigwell i Prosser, 1996, 2004; Kember, 1997; Kember i Kwan, 2002; Trigwell, Prosser i Ginns, 2005; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi i Ashwin, 2006; Prosser i Trigwell, 2006; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Stes, Gijbels i Van Petegem, 2008; Stes i Van Petegem, 2014).

Kada je riječ o pristupima poučavanju, značajnim se smatra doprinos autora Trigwella i Prossera (1996, 2004), koji su razradili popis različitih pristupa poučavanju (engl. *Approaches to Teaching Inventory - ATI*) i pripadajuće instrumente za mjerenje tih pristupa, koji su razmjerno često korišteni u narednim istraživanjima ove teme. Prvi pristup (A) jest poučavanje usmjereno na nastavnika s namjerom prenošenja informacija studentima, pri čemu se ne uzimaju u obzir prethodna znanja studenata; drugi pristup (B) poučavanju usmjeren je na nastavnika s namjerom da studenti steknu osnovne koncepte i pojmove iz discipline i razumiju odnose među njima. U pristupima A i B ne podrazumijeva se aktivan angažman studenata, već primanje gotovih informacija koje im nastavnik daje. Pristup (C) odnosi se na poučavanje koje je temeljeno na interakciji nastavnika i studenata, također s namjerom da studenti steknu osnovne koncepte i pojmove iz discipline i razumiju odnose među njima. Kao i u pristupu A i B ne očekuje se da studenti sami konstruiraju svoje

znanje, ali u pristupu C očekuje se da studenti stječu znanja iz discipline aktivnim sudjelovanjem u procesu poučavanja i učenja. Pristup (D) usmjeren je na studenta s ciljem da studenti razvijaju nove koncepcije i svjetonazore, a uloga je nastavnika pomagati studentima u razvijanju vlastitih koncepcija, tj. konstruiranju novih znanja. Pristup (E) usmjeren je na studenta s ciljem da studenti mijenjaju vlastite koncepcije i svjetonazore. U ovom se pristupu očekuje napredak u odnosu na prethodni pristup i to u smislu da su studenti sposobni konstruirati, ali i rekonstruirati svoja znanja kako bi „proizveli“ nova znanja. Nastavnik koji primjenjuje ovaj pristup svjestan je da svoje koncepcije i svjetonazore ne može prenijeti studentima (Trigwell i Prosser, 1996).

Navedeni se pristupi zapravo mogu svrstati unutar dvije temeljne kategorije – pristupe poučavanju koji su usmjereni na nastavnika, a prvenstvena im je namjera prijenos informacija, te pristupe poučavanju koji su usmjereni na studenta, a namjera im je da proces učenja i poučavanja rezultira konceptualnim promjenama u znanju studenata. Postareff i sur. (2007) ističu da ova dva pristupa nisu odvojene kategorije, već dio kontinuuma, pri čemu na jednoj strani fokus nastavnoga procesa čini sadržaj poučavanja, dok su na drugoj strani student i njegove potrebe. Ipak, valja naglasiti da iako su provedena brojna istraživanja i razvijeni instrumenti koji uspješno mogu mjeriti pristupe poučavanju (Lea i Challagan, 2008), kritika je takvih istraživanja što nerijetko zanemaruju širi nastavni kontekst i činjenicu da nastavnici svoj pristup poučavanju mogu prilagođavati i mijenjati ovisno o situaciji u kojoj se nastava odvija (Prosser i Trigwell, 1999).

Motivirani rezultatima prijašnjih istraživanja koji upućuju na činjenicu da odabir pristupa poučavanju može imati značajne implikacije na studentov pristup učenju, Stes, Gijbels i Van Petegem (2008) proveli su istraživanje kojim su nastojali utvrditi povezanost između pristupa poučavanju i nastavnikovih osobina. Međutim, upravo nemogućnost zahvaćanja brojnih elemenata koji opisuju širi nastavni kontekst (npr. nastavnikova percepcija opterećenosti u radu u nastavi, percepcija studentskih sposobnosti, motiviranost ili obveza studenata da sudjeluju na nastavi i sl.) pridonijela je tome da rezultati njihova istraživanja nisu u potpunosti očekivani. Naime, istraživanje je pokazalo da pristup poučavanju koji je usmjeren na studenta nije povezan s kontekstom u kojem nastavnici predaju (broj studenata, razina studija i disciplina) ni s njihovim osobnim karakteristikama (spol, dob, duljina iskustva u radu u nastavi i sudjelovanje u programima profesionalnoga razvoja) (Stes, Gijbels i Van Petegem, 2008). Nadalje, u svom recentnom istraživačkom radu Kálmán, Tynjälä i Skaniakos (2020) ističu potrebu za reinterpetacijom podjele pristupa poučavanju koji su usmjereni na nastavnika odnosno na studenta zbog sve širih zadataka i složenijih praksi sveučilišne nastave. Stoga predlažu novi alat za istraživanje pristupa poučavanju koji u obzir uzima obilježja pristupa poučavanju usmjerenog na nastavnika odnosno sadržaj poučavanja, dok je pristup poučavanju usmjeren na studenta dodatno razrađen te ga čine tri pristupa poučavanju, od kojih je jedan više usmjeren razvoju vještina razmišljanja, drugi praktičnim vještinama, dok je treći fokusiran na ostvarivanje ishoda učenja (Kálmán, Tynjälä i Skaniakos, 2020). Njihovo je istraživanje provedeno na uzorku nastavnika s finskih i mađarskih sveučilišta, između ostaloga, pokazalo da nastavnici iz područja društvenih, humanističkih i obrazovnih znanosti (engl. *soft sciences*) u većoj mjeri sudjeluju u programima profesionalnog razvoja te su više usmjereni na preostala tri pristupa, koji proizlaze iz pristupa poučavanju usmjerenog na studenta, za razliku od

nastavnika koji dolaze iz tehničkih i prirodnih znanosti, kao što su matematika i inženjerstvo (engl. *hard sciences*), koji u većoj mjeri preferiraju pristup poučavanju usmjeren na sadržaj. Rezultati ovoga istraživanja potiču ponovno otvaranje rasprave o razlikama među prirodnim i tehničkim, te društvenim i humanističkim znanostima i njihovim, u mnogome disciplinarno uvjetovanim, razlikama u poimanju nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju.

Pored pristupa poučavanju u literaturi se također uočavaju i istraživanja koja se bave *perspektivama poučavanja* ili *nastavničkim perspektivama* (engl. *perspectives on teaching*). U tim se istraživanjima često polazi od perspektiva koje predlaže Pratt (1998), koji je, slično kao i Trigwell i Prosser (1996, 2004), razradio popis perspektiva poučavanju i instrumente njihova mjerenja (engl. *Teaching Perspectives Inventory - TPI*). Nastavničke perspektive obuhvaćaju različita ponašanja, uvjerenja i metode evaluacije nastave. Autor razlikuje nastavnike koji su u najvećoj mjeri usredotočeni na sadržaj poučavanja i prijenos znanja krajnjim korisnicima (transmisijska perspektiva); nastavnike koji su usmjereni na razumijevanje načina razmišljanja i kognitivnih procesa koji se događaju za vrijeme učenja (razvojna perspektiva); zatim nastavnike koji svoj nastavni rad temelje na uvjerenju da učenje ovisi o motivaciji i percepciji osobne učinkovitosti samog učenika/studenta (njeđujuća perspektiva); nastavnike koji smatraju da je za proces učenja ključno da je lociran u autentično društveno okruženje (perspektiva naukovanja ili šegrtovanja) te nastavnike koji kroz nastavu, osim na osobni razvoj pojedinca, nastoje utjecati i na društvene probleme (perspektiva društvene reforme) (Pratt, 1998).

Jedno su od recentnih istraživanja u kojima je primijenjen ovakav pristup sagledavanja nastavničkih perspektiva proveli Rotidi, Collins, Karalis i Lavidas (2017). Konkretno, cilj njihovog istraživanja bio je ispitati odnos između različitih nastavničkih perspektiva (pet perspektiva koje predlaže Pratt, 1998) i akademskih disciplina (trodimenzionalna klasifikacija akademskih disciplina koju predlaže Biglan, 1973).⁵ Istraživanje je, između ostaloga, pokazalo da u perspektivama poučavanja najviše razlika postoji upravo između disciplina koje se dijele na „životne“ i „neživotne“. Navedeno je istraživanje pokazalo da su nastavnici u „životnim“ disciplinama više orijentirani prema njeđujućoj perspektivi i perspektivi društvene reforme, dok nastavnici u „neživotnim“ disciplinama postižu statistički značajno veće rezultate na skalama procjene koje se odnose na transmisijsku perspektivu (Rotidi, Collins, Karalis i Lavidas, 2017). Rezultati upućuju na donekle očekivanu pretpostavku da predmet poučavanja može biti indikativan pokazatelj nastavničke perspektive koja će dominirati u pojedinoj disciplini.

⁵ Biglanova klasifikacija polazi od paradigmatškoga okvira, pa discipline dijeli na tzv. „meke“ i „tvrde“, kategorije unutar kojih ih dalje dijeli i s obzirom na primjenu - tzv. „primijenjene“ i „čiste“ te s obzirom na fokus - tzv. „životne“ i „neživotne“ (drugim riječima, discipline koje se bave izučavanjem živoga (npr. sociologija, kineziologija) i neživoga (npr. geologija, matematika)).

Nastavničke kompetencije i profesionalni razvoj visokoškolskih nastavnika

Sljedeću skupinu istraživanja čine ona koja se bave *nastavničkim kompetencijama* te *profesionalnim razvojem*, odnosno inicijalnim i dodatnim obrazovanjem visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi (Brown, 1993; Kovač, 2001; Trowler i Cooper, 2002; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Rački, Peko i Varga, 2010; Marentič Požarnik i Lavrič, 2015; Turk i Ledić, 2016). Ta istraživanja pokazuju da se nastavni rad na sveučilištima dominantno odvija uz pretpostavku da je od osobe koja je kvalificirana za bavljenje nekim znanstvenim područjem prirodno očekivati da „automatski“ zna predavati/poučavati o tom području (Adams i Rytmeister, 2000; Miočić i Turk, 2017). Međutim, praksa pokazuje da poznavanje nastavnoga sadržaja istovremeno ne podrazumijeva uspješno poučavanje. Kompetentan visokoškolski nastavnik, osim što treba osobito dobro poznavati svoj predmet poučavanja, treba znati pojasniti i pojednostaviti složene teme, potaknuti studente na razmišljanje, stvarati prirodno i kritičko okruženje za učenje koje je sigurno, ali studentima istodobno izazovno i intrigantno na način da im omogućuje pojačanu intelektualnu aktivnost (Marentič Požarnik i Lavrič, 2015). Nažalost, u procesu stjecanja kompetencija za rad u nastavi visokoškolski nastavnici najčešće uče kroz vlastito iskustvo, s obzirom na to da često nemaju adekvatnu edukaciju koja ih priprema za rad u nastavi (Ćulum, Miočić, Rončević, 2017; Miočić i Turk, 2017).

Stewart (2014) upućuje na povećan broj istraživanja koja se tijekom posljednjih petnaestak godina bave procjenama utjecaja programa za profesionalni razvoj visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi te ističe da je to posljedica brojnih inicijativa u sjevernoj Europi, Ujedinjenom Kraljevstvu, Irskoj, Nizozemskoj, skandinavskim zemljama te u SAD-u i Australiji kojima se uvode različiti formalni programi namijenjeni nastavnicima u visokom obrazovanju. Nadalje, smatra da rezultati istraživanja daju mješovitu sliku utjecaja takvih programa na ishode učenja i kvalitetu nastave, što je posljedica i paradigmatškoga pristupa te metodoloških odluka, odnosno načina na koji se mjeri učinak takvih programa, kao i vremenskog odmaka u kojem se mjeri učinak takvih programa. Generalno gledajući, autor ističe da se u rezultatima dosadašnjih istraživanja prepoznaju pozitivni utjecaji takvih programa (kao što su povećanje samopouzdanja, znanja i vještine nastavnika te primjena pristupa poučavanja koji se temelji na planiranju ishoda učenja i stavljanju studenata u središte procesa poučavanja), iako postoje i studije koje upućuju na malen, gotovo zanemariv utjecaj takvih programa (Stewart, 2014).

Jedno su od značajnijih istraživanja doprinosa programa osposobljavanja mladih sveučilišnih nastavnika proveli Gibbs i Coffey (2004), a rezultati su toga istraživanja pokazali pozitivne učinke takvih programa. Istraživanje se bavilo identifikacijom promjena u ponašanju nastavnika, promjena u pristupu poučavanju nastavnika te pristupu učenju njihovih studenata (koje se mogu pripisati nastavnikovu osposobljavanju). U istraživanju je sudjelovalo dvadeset sveučilišta iz osam zemalja, a svako sveučilište koje je ušlo u uzorak imalo je programe pedagoškoga osposobljavanja za nastavnike, koji su trajali najmanje šezdeset sati, a najduže tristo sati (testna skupina). U istraživanje je bila uključena i kontrolna skupina, koja se sastojala od nastavnika s dva sveučilišta na kojima nije bilo organizirano osposobljavanje ili drugi oblici podrške za nove nastavnike. Rezultati su

pokazali da su prema kraju pedagoškoga osposobljavanja nastavnici u testnoj skupini postali više fokusirani na studente. Kontrolna se skupina u početku nije bitno razlikovala od testne skupine, a promjena se dogodila nakon jedne godine. Kod nastavnika u kontrolnoj skupini primijećene su negativne promjene i to na način da su više primjenjivali pristup usmjeren na nastavnika, a manje na studenta. Nastavničke su se kompetencije također povećale u testnoj skupini, što nije bio slučaj u kontrolnoj skupini. U testnoj skupini značajno su se povećali rezultati na skalama koje mjere entuzijazam, organizacijske vještine, davanje povratnih informacija, dok je kontrolna skupina ostala nepromijenjena. Nakon što su njihovi nastavnici prošli pedagošku izobrazbu, kod studenata je primijećena značajno manja površnost u učenju, iako se dubinski pristup učenju nije statistički značajno povećao (Gibbs i Coffey, 2004).

Daljnja su istraživanja potvrdila neke od prethodnih nalaza. Istraživanje Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi (2007) pokazuje da iskustvo rada u nastavi te programi osposobljavanja za rad u nastavi pridonose povećanju svijesti nastavnika o pristupu poučavanju i odabiru adekvatnih nastavnih metoda, povećanju teorijskih znanja o nastavi, širenju ideja i motivacije za rad u nastavi, povećanju samopouzdanja za rad u nastavi te razmjeni iskustva s drugim kolegama. Jedno je od rijetkih istraživanja koje se bavi pitanjem doprinosa programa usavršavanja za rad u nastavi u nacionalnom kontekstu provela skupina autorica sa Sveučilišta u Osijeku. Istraživanje provedeno sa sudionicima edukacija za rad u nastavi pokazalo je pozitivne učinke, a sudionici su posebno istaknuli doprinos edukacije razvoju komunikacijskih vještina te poticanju kreativnosti i motivacije kod studenata (Rački, Peko, Varga, 2010).

Odnos nastave i istraživanja

Iako se recentno primjećuje snažniji prodor ideje o doprinosu razvoja zajednice/trećoj misiji sveučilišta, još se uvijek nastava i istraživanje smatraju temeljnim akademskim djelatnostima i smatraju se najvažnijima u sustavu napredovanja akademskih djelatnika (Turk, Ledić i Miočić, 2017). U tom se kontekstu susrećemo s istraživanjima koja se bave *odnosom nastavnoga i istraživačkoga rada* (Brew, 2003; Hattie i Marsh, 1996, 2004; Arimoto, 2014; Teichler, 2014; Turk, Ledić i Miočić, 2017). Najčešće je cilj takvih istraživanja objasniti položaj nastave u odnosu na istraživačku djelatnost na sveučilištima ili istražiti pitanja profesionalnoga identiteta visokoškolskih nastavnika, koji uključuje znanstvenu i nastavnu ulogu. Malcolm (2014), na temelju iscrpnoga pregleda literature u kojem se osvrće na rezultate istraživanja o procesima uspostavljanja i jačanja veze između nastave i znanstvene djelatnosti u akademskoj praksi, zaključuje da je još uvijek gotovo nemoguće odgovoriti na pitanje uzročno-posljedičnih veza između istraživanja i nastave u visokom obrazovanju, iako su recentna istraživanja iz ovog područja pridonijela razumijevanju ovog odnosa. Ipak, valja se osvrnuti na neke od značajnijih autora koji su pridonijeli raspravi o različitim modelima odnosa i povezanosti nastave i istraživanja u akademskoj profesiji.

Nezaobilazan su doprinos raspravi o odnosu znanstvenoga i istraživačkoga rada dali Hattie i Marsh (1996), koji su na temelju pregleda različitih teorijskih i empirijskih nalaza detektirali tri različita načina (ne)povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada. Prvo, autori

upućuju na različite modele negativne povezanosti, točnije negativnoga odnosa između nastave i istraživanja. To zapravo znači da su u akademskoj profesiji nastava i istraživanje dvije sasvim odvojene kategorije koje nepovoljno utječu jedna na drugu. Primjerice, posvećenost i ulaganje vremena u jedan od ovih aspekata posla istovremeno znači umanjivanje mogućnosti ostvarivanja uspješnih rezultata u drugom aspektu posla. Osim toga, osobne sklonosti i motivacija razlikuju se kod pojedinaca koji su više orijentirani na istraživački rad za razliku od onih orijentiranih na nastavu. Nadalje, autori upućuju na rezultate istraživanja koji potkrjepljuju tezu da su nastavni i istraživački rad u pozitivnom i recipročnom odnosu, odnosno da se nastavni i istraživački rad međusobno obogaćuju. To bi značilo da je aktivan istraživački angažman preduvjet za kreiranje kvalitetne nastave i obrnuto. Pored toga, vrijednosti i osobine dobrih nastavnika i dobrih znanstvenika slične su, a odnose se na visoku razinu posvećenosti, kreativnosti, kritičnosti i sl. Treći odnos između nastave i istraživanja mogao bi se najjednostavnije opisati kao odnos u kojem između ovih dviju djelatnosti nema povezanosti jer je riječ o dvjema sasvim različitim djelatnostima. Za razliku od negativne povezanosti između nastave i istraživanja, u ovom se modelu nastava i istraživanje percipiraju kao dvije nepovezane akademske djelatnosti koje mogu koegzistirati u jednoj osobi, no istodobno biti međusobno neovisne. Testirajući navedene modele, autori su opovrgnuli uvjerenje o neraskidivom pozitivnom odnosu nastave i istraživanja jer su rezultati njihovih istraživanja pokazali najveći broj negativno i neutralno koreliranih odnosa između nastavne i istraživačke djelatnosti, a ti su rezultati imali značajan odjek u kontekstu budućih istraživanja ove teme (Hattie i Marsh, 1996).

Nadalje, u kontekstu rasprave o odnosu nastavnoga i istraživačkoga rada značajan je rad Angele Brew (2003). Autorica se zalaže za ideju snažnijega približavanja i povezivanja nastavnoga i istraživačkog rada te prezentira dva konceptualna modela koji pridonose razumijevanju odnosa ovih dviju akademskih djelatnosti. Prvi je tzv. „stari“ model, koji se temelji na pretpostavci da se nastava i istraživanja mogu odvijati potpuno neovisno jedno o drugome, pa čak i u odvojenim institucijama, pri čemu je nastavnik usredotočen na prijenos informacija studentima, dok njegov istraživački rad ne mora biti povezan s nastavnim. Drugi ili „novi“ model istraživanje i poučavanje ne promatra kao odvojene aktivnosti, već kao aktivnosti u kojima pojedinci i grupe pregovaraju o značenjima, gradeći znanje u socijalnom kontekstu. Nov model zahtjeva rekonceptualizaciju visokoškolskoga obrazovanja, što znači da je, između ostalog, potrebno sve više inzistirati na vještinama poput kreativnosti, predanosti, radoznalosti te kritičkoga razmišljanja i analize, što bi, u konačnici, trebali biti i kriteriji za nagrađivanje uspješnih nastavnika i znanstvenika (Brew, 2003).

Pored autora koji se bave modelima odnosa nastavnoga i istraživačkoga rada postoje i autori koji detaljnije propituju nastavnu odnosno istraživačku orijentaciju akademskih djelatnika i sveučilišta. Tako primjerice Arimoto (2014) navodi rezultate novijih istraživanja o promjenama u visokom obrazovanju koji upućuju na sve prisutnije rasprave o snažnijoj istraživačkoj orijentaciji sveučilišta na svjetskoj razini, čime se nastavna djelatnost potiskuje u drugi plan. Tendencija je europskih i svjetskih sveučilišta da se sve više usmjeravaju na znanstvenu produktivnost koja predstavlja važan kriterij akademskoga napredovanja (Arimoto, 2014), što bi značilo da se umanjuje vrijednost i važnost nastavne djelatnosti u odnosu na istraživački rad. Da je pritisak za znanstvenom produktivnosti pojačan, upućuje i nova, dosad slabo istražena praksa na sveučilištima u SAD-u, Europi i Australiji, koja

pokazuje da sveučilišni nastavnici prenamjenjuju novac namijenjen provedbi istraživanja u kratkoročno zapošljavanje predavača koji održavaju nastavu (engl. *buying-out teaching*) (Smith i Smith, 2012). Dok (kratkotrajno) zaposleni predavači održavaju nastavu, sveučilišni su nastavnici u potpunosti posvećeni radu na velikim znanstvenoistraživačkim projektima (Smith i Smith, 2012). Iako u hrvatskim nacionalnim okvirima ovakva praksa još nije (javno) zabilježena ni istraživana, za razumijevanje odnosa između nastave i istraživanja značajno je spomenuti rezultate recentnoga istraživanja koje također jednim dijelom upućuje na orijentiranost prema znanstvenoj produktivnosti nauštrb nastavnoga rada. Naime, rezultati istraživanja u kojem se analiziralo na koji su način kriteriji koji se odnose na nastavni rad i znanstvenoistraživački rad zastupljeni u kriterijima napredovanja u akademskoj zajednici pokazuju da su sveučilišta dominantno orijentirana na procjenjivanje kvalitete znanstvenoistraživačkog rada kao kriterija napredovanja u karijeri, dok su kriteriji kojima se procjenjuje kvaliteta nastavnoga rada podzastupljeni (Turk i Ledić, 2016).

Emocionalna dimenzija rada visokoškolskih nastavnika

Posljednju skupinu istraživanja čine ona koja se bave *emocionalnom dimenzijom u visokoškolskoj nastavi* (npr. Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Hagenauer i Volet, 2014; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne i Hailikari, 2017). Ako se emocionalni aspekt rada sveučilišnih nastavnika promatra u širem kontekstu (npr. različita emocionalna iskustva, raspoloženja, osjećaji), tada se uočava da se istraživanja dominantno mogu podijeliti na ona koja se bave negativnim emocionalnim aspektom rada u akademskoj zajednici (primjerice (ne)zadovoljstvo poslom, profesionalno sagorijevanje, strategije nošenja sa stresom i frustracijama na radnom mjestu) te na ona koja ističu pozitivan emocionalni aspekt rada u akademskoj zajednici (primjerice zadovoljstvo, entuzijazam, strast i sl.). Istraživanja koja se bave proučavanjem emocionalnog aspekta rada u visokom obrazovanju važna su jer se dovode u vezu s postignućima studenata. Naime, uočava se da pozitivne emocije kod visokoškolskih nastavnika (npr. strast, emocionalna podrška upućena studentima) pozitivno utječu na postignuća studenata i smanjenje njihovih frustracija, dok negativne (primjerice ljutnja i sažalijevanje), očekivano, imaju nepoželjne učinke (Mendzheritskaya i Hansen, 2019). Nastavnikovo zadovoljstvo i užitak rada u nastavi mogu poboljšati napredak studenata, a istovremeno manjak koncentracije i druga nepoželjna ponašanja studenata mogu uzrokovati ljutnju i frustraciju nastavnika (Hargreaves, 2000). Prepoznavanje emocija može pomoći visokoškolskim nastavnicima da bolje razumiju vlastite reakcije na različite nastavne situacije te na taj način razvijaju načine kako da se nose sa situacijama (i osjećajima) koji su problematični, teški i neprimjereni (Löfström i Nevgi, 2014).

Kada je riječ o radu u nastavi, neka istraživanja (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011) pokazuju da visokoškolski nastavnici nastavnu djelatnost češće opisuju u terminima pozitivnih emocija (entuzijazam za rad u nastavi, zadovoljstvo zbog mogućnosti praćenja napretka studenata, empatija prema studentima), a rjeđe u kontekstu negativnih (pritisak, strah, frustracija). Löfström i Nevgi (2014) tijekom niza godina prikupljale su crteže visokoškolskih nastavnika na kojima oni prikazuju kako doživljavaju vlastitu nastavu. Analiza je tih crteža (metafora i simbola na njima) pokazala da većina nastavnika nastavu veže uz pozitivne emocije, pri čemu su nastavnici i studenti prikazani fizički blizu jedni

drugima, dok negativne i neutralne emocije upućuju na pristup poučavanju usmjeren na sadržaj, što je u crtežima prikazano većom udaljenosti između studenata i nastavnika ili su, nerijetko, studenti prikazani kao bezizražajna masa. Nadalje, Rowe, Fitness i Wood (2015) istraživale su kako studenti i visokoškolski nastavnici percipiraju pozitivne emocije u nastavnom kontekstu. Njihovo je istraživanje pokazalo da pozitivne emocije koje su se pokazale ključnima u nastavnome procesu – a to su zadovoljstvo/sreća, zainteresiranost/uzbuđenje, ljubav, ponos i olakšanje – povoljno utječu na studente i to na način da potiču kognitivno i socijalno funkcioniranje, povećavaju motivaciju te povećavaju samoefikasnost, snalaženje i otpornost (Rowe, Fitness i Wood, 2015). Pozitivnim su se nastavnim okruženjem bavili i Moore i Kuol (2007), koji su u opisima izvrsnih nastavnika detektirali emocionalnu dimenziju, pri čemu su dobri nastavnici opisani kao oni koji nastavu čine zanimljivom, u čijem se radu prepoznaje ljubav, strast, entuzijizam koja se prenosi na studente, kao i humor i užitak te suosjećanje i briga za studente. U literaturi se nailazi na istraživanja koja u poseban fokus stavljaju humor u visokoškolskoj nastavi. Humor se, naime, može smatrati jednim od mehanizama izražavanja pozitivnih emocija te predstavlja poželjnu karakteristiku nastavnoga procesa, a pravilna/opravedana uporaba humora potiče razumijevanje i zadržavanje informacija, pridonosi stvaranju pozitivne atmosfere u učionici, utječe na pozornost studenata, a smanjuje ometajuća ponašanja i anksioznost kod studenata (Powell i Andresen, 1985; Torok, McMorris i Lin, 2004).

U skupinu negativnih aspekata emocionalnoga funkcioniranja u akademskoj zajednici mogu se izdvojiti istraživanja koja akademsku profesiju promatraju u kontekstu emocionalnoga napora (engl. *emotional labor*) ističući pritom da je za uspješno obavljanje posla u akademskoj zajednici važno da akademski djelatnici budu uspješni u prikrivanju, kontroliranju i upravljanju vlastitim emocijama (Constanti i Gibbs, 2004; Ogbonna i Harris, 2004; Berry i Cassidy, 2013). Emocionalni se napor prepoznaje kada postoji nesklad između emocionalnog ponašanja koje pojedinac pokazuje i emocija koje osjeća, a koje bi bilo neprimjereno pokazati u danoj situaciji (Mann, 1999; prema Berry i Cassidy, 2013). Istraživanja pokazuju da visokoškolski nastavnici doživljavaju visok stupanj emocionalnoga napora, slično (a prema nekim procjenama čak i više) nego što ga primjerice doživljavaju djelatnici zaposleni u zdravstvenom sektoru, za koje se procjenjuje da su iznimno izloženi emocionalnom naporu (Berry i Cassidy, 2013). Autori ističu da akademski djelatnici na početku akademske karijere pokazuju statistički značajno veću razinu emocionalnoga napora u odnosu na svoje starije i iskusnije kolege.

Nadalje, značajan se broj istraživanja u akademskoj zajednici bavi problemima stresa i profesionalnog sagorijevanja (npr. Watts i Robertson, 2011), pri čemu istraživanja upućuju na to da su emocionalna iscrpljenost i negativna percepcija radnoga okruženja (depersonalizacija) česti uzroci profesionalnoga sagorijevanja (Ghorpade, Lackritz i Singh, 2007), dok se kao uzroci stresa navode primjerice nesigurnost radnoga mjesta, nedostatak kontrole i neuključenost u procese odlučivanja, nemogućnost uspješnoga balansiranja privatnoga i poslovnoga života, opće nezadovoljstvo poslom i dohotkom i sl. (Tytherleigh, Webb, Cooper i Ricketts, 2005). Neka istraživanja upućuju i na to da visokoškolski nastavnici doživljavaju značajno višu razinu anksioznosti, depresije i drugih bolesti povezanih sa stresom u usporedbi s općom populacijom pri čemu se uzroci anksioznosti i depresije propisuju osobnim karakteristikama, kao što su primjerice sklonost

samookrivljavanju, sklonost izbjegavanju problema, postavljanje ciljeva koje je nemoguće ostvariti, atribucije negativnih događaja i sl. (Mark i Smith, 2012).

1.2. O profesionalnoj socijalizaciji u akademsku profesiju

Što pojedinac mora činiti da bi opstao i razvijao se u određenoj organizaciji? Odgovorom na ovo pitanje Tierney (1988) pokušava definirati *profesionalnu socijalizaciju*. Tako postavljeno pitanje implicira da profesionalnu socijalizaciju obilježavaju i procesi adaptacije u određeno poslovno/profesionalno okruženje. U našem razmatranju profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju u velikoj smo se mjeri naslanjali na rad Edgara i Warrena (1969), koji su definirali tri čimbenika od kojih treba polaziti svaka teorija profesionalne socijalizacije: utjecaji socijalizacijskih agenata, odnosno značajnih drugih osoba iz profesionalnoga okruženja; organizacijski uvjeti koji pridonose promjeni/socijalizaciji te motivacijski čimbenici koji su pojedincu potrebni za rad na način kako to očekuje organizacija. Također, posebno smo relevantnim za teorijsko utemeljenje profesionalne socijalizacije smatrali rad Edgara H. Scheina, koji profesionalnu socijalizaciju (engl. *occupational socialization in the professions*) definira u terminima događaja koji utječu na razvoj profesionalaca na način da pojedinac iz njih crpi motivaciju te saznanja o vrijednostima, etičkim standardima i normama (Schein, 1971). Također, naš je rad inspirirala i ideja da shvaćanje organizacijske kulture nije konstantno (Tierney, 1997) te da kulturu organizacije oblikuju interpretacije pojedinaca pri čemu uspjeh socijalizacije nije samo uvjetovan socijalnim okruženjem i uspjehom uklapanja pojedinca u to okruženje, već ovisi o izborima koje pojedinac čini na svom profesionalnom putu (Trowler i Knight, 1999).

U kontekstu sustava visokog obrazovanja, dakle, govorimo o procesu profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju. Kroz taj proces akademski djelatnici stječu norme i standarde, vrijednosti i stavove, kao i znanja, vještine i obrasce ponašanja povezanih sa statusom u akademskoj zajednici (Hakala, 2009). Vrijeme procesa sazrijevanja u akademskoj profesiji, kao jedno od njezinih temeljnih obilježja - uz selektivnost i akademsku slobodu - znatno je dulje nego u drugim profesionalnim područjima (Höhle i Teichler, 2013), stoga procesi profesionalne socijalizacije u ovoj profesiji predstavljaju zanimljiv istraživački fenomen. Međutim, Tierney (1997) ističe problem nedostatka empirijskih istraživanja o profesionalnoj socijalizaciji u visokom obrazovanju te naglašava da prilikom proučavanja profesionalne socijalizacije ne treba gledati samo intenzivne i izolirane socijalizacijske procese pomoću kojih se pojedinac uklapa u neku instituciju ili disciplinu (primjerice stjecanje doktorata znanosti ili napredovanje u zvanju), a koji predstavljaju velike tranzicijske događaje i prijelaz iz jednoga društvenog statusa u drugi. Naprotiv, trebalo bi istraživati manje intenzivne događaje, „obične“, svakodnevnne poslove i situacije koje se odvijaju u uobičajenom radnom okruženju, a čije nam proučavanje omogućuje stjecanje sveobuhvatne slike profesionalne socijalizacije (Tierney, 1997).

Profesionalna socijalizacija u visokom obrazovanju može se proučavati iz dvije perspektive, modernističke i postmodernističke, čija temeljna razlika proizlazi iz shvaćanja i definiranja (organizacijske) kulture (Tierney, 1997; Trowler i Knight, 1999). Modernistička perspektiva svoje utemeljenje pronalazi u strukturnom funkcionalizmu, odnosno prema njoj je ponašanje pojedinca u najvećoj mjeri određeno socijalnim kontekstom (Tierney, 1997; Trowler i Knight, 1999). Modernistički pogled na organizacijsku kulturu sagledava socijalizaciju kao niz planiranih društvenih aktivnosti koje se događaju u nepromjenjivom kontekstu. Proces profesionalne socijalizacije označava usvajanje ponašanja prihvatljivih za neku konstantnu kulturu koju je moguće razumjeti i spoznati. Drugim riječima, profesionalna socijalizacija percipira se kao jednosmjernan proces u kojem pojedinac uči i prilagodava se funkcioniranju organizacije, pri čemu su neki pojedinci kompetentniji od drugih (Tierney, 1997), odnosno neki se uspiju uklopiti u postojeće socijalno okruženje, dok neki ne (Trowler i Knight, 1999). U tom kontekstu Gardner (2008) opisuje profesionalnu socijalizaciju kroz metaforu „uklapanja u kalup“, koju temelji na Mertonovoj (1957) definiciji socijalizacije, u kojoj stoji da pojedinci kroz kulturu organizacije uče kako se ponašati, čemu se nadati te koji su putovi uspjeha i neuspjeha, pri čemu su neki pojedinci kompetentniji od drugih. Stoga je cilj profesionalne socijalizacije naučiti kulturne procese u organizaciji i shvatiti kako se njima koristiti (Merton, 1957; prema Gardner, 2008). Na tom tragu, „uklapanje u kalup“ podrazumijeva situaciju u kojoj pojedinac postiže pripadnost određenoj skupini ili organizaciji u kojoj mora naučiti slijediti smjernice, pravila i kulturu kako bi se uklopio, a pojedinci koji to ne uspiju svladati ne odgovaraju „kalupu“ određene skupine ili organizacije (Gardner, 2008).

Ovakvo shvaćanje organizacijske kulture ima svoja brojna ograničenja. Trowler i Knight (1999) navode da iako organizacijsko okruženje jest važno i upućuje na relativnu trajnost nekih socijalnih praksi, ipak ne treba zanemariti sposobnost ljudi, pojedinaca ili grupa, da svjesno ili nesvjesno tu praksu promijene. Nadalje, zanemaruju se specifični konteksti, pozadina i povijesti iz kojih pojedinci dolaze, već se uzima u obzir samo konačni ishod, a to je (ne)uspješna adaptacija pojedinca u organizacijsku kulturu. Kultura se shvaća takvom kakvom je, a zadatak je pojedinca da se toj kulturi prilagodi. Ako je prema standardima pojedinca ta kultura neprihvatljiva ili nepoželjna, on se u nju ne može uklopiti. Također, problematično je što se u okviru ove perspektive promatraju takozvane tranzicije, odnosno radikalni događaji koji obilježavaju neku organizacijsku kulturu (svečane ceremonije, rituali), a koji odvrću pažnju od rutinskih, jedva primjetnih socijalizacijskih procesa. Fokus je na organizacijskoj kulturi koja obuhvaća proučavanje interesa organizacije, regulativa, misija, strateških planova te formalnih oblika učenja i poučavanja. Iako su svi ti elementi važni za razumijevanje socijalizacije, oni nisu dovoljni, već valja uzeti u obzir socijalne interakcije i profesionalnu praksu u svakodnevnom radnom okruženju (Trowler i Knight, 1999).

S obzirom na ograničenja modernističkoga shvaćanja profesionalne socijalizacije predlaže se alternativna, odnosno postmodernistička perspektiva, koja polazi od pretpostavke da shvaćanje kulture nije konstantno (Tierney, 1997). Kulturu organizacije oblikuju interpretacije pojedinaca, a ne samo radni zadaci koje pojedinac mora naučiti i savladati (Tierney, 1997). Kultura nije gotov proizvod koji se može „otkriti“ ili „steći“, već ovisi o doprinosu svake osobe koja u procesu socijalizacije sudjeluje (Tierney, 1997).

Pojedinci - mladi znanstvenici - koji dolaze na institucije sagledavaju se kao aktivni akteri koji u procesu profesionalne socijalizacije formiraju svoj profesionalni identitet. Uspjeh socijalizacije nije uvjetovan socijalnim okruženjem i uspjehom uklapanja pojedinca u to okruženje, već ovisi o izborima koje pojedinac čini na svom profesionalnom putu, za koje je sam odgovoran (Trowler i Knight, 1999). Kultura se na sveučilištima ne sagledava jednodimenzionalno, već je obilježena skupom kultura na različitim razinama koje se manifestiraju na različite načine - na razini odjela, institucije i discipline (Trowler i Knight, 1999).

1.2.1. Obilježja i izazovi profesionalne socijalizacije mladih znanstvenika (u nastavnu djelatnost)

U središtu procesa profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju nalaze se mladi znanstvenici koji tek počinju svoj profesionalni put te se trebaju prilagoditi radnom okruženju u akademskoj zajednici, kao i specifičnostima vlastite discipline. Profesionalnu socijalizaciju mladih znanstvenika ne treba promatrati kao linearan, već kao fluidan, dinamičan i evoluirajući proces koji se odvija u interaktivnom radnom okruženju (Weidman i Stein, 2003).

Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika obuhvaća tri paralelna procesa odnosno može se promatrati na makro- mezo- i mikrorazini (Brajdić Vuković, 2012). Prvi je *proces socijalizacije u akademski život i profesiju*, u kojem mladi znanstvenici, novopridošli u znanstvenu instituciju, postupno usvajaju identitet profesije, odnosno socijaliziraju se u profesionalne uloge prolazeći kroz razvojne faze kako bi od „outsajdera“ postali „insajderi“, pri čemu su identifikacija i posvećivanje profesionalnoj ulozi najvažniji rezultat ove dimenzije socijalizacijskog procesa. Drugi je *proces socijalizacije u radnu sredinu, odnosno organizaciju*. Organizacijska se socijalizacija odvija u ustanovi, odnosno organizaciji (instituciji) u kojoj mladi znanstvenik djeluje, pri čemu su strategije institucija i pojedinih odsjeka spram učenja, mentoriranja i uključivanja mladih istraživača u rad te svakodnevni život i organizaciju izvor važnih razlika, čak i unutar istih disciplina i specijalizacija. U okviru organizacijske socijalizacije razlikuju se dvije vrste socijalizacije, *anticipatorna*, koja omogućuje stjecanje prvih spoznaja o stavovima, ponašanjsima i normama grupe kojoj novi članovi žele ili trebaju pripadati, te *organizacijska*, u kojoj se kroz formalne i neformalne odnose s članovima grupe dolazi u kontakt s kulturom institucije te započinje osobna promjena. Uz to, preostaje i treći paralelni proces, *proces socijalizacije u disciplinu te subdisciplinu i supspecijalizaciju*. Disciplinarnu socijalizaciju predstavlja srž svake profesionalne istraživačke socijalizacije, a iznimno je važna za uspješnu produkciju i reprodukciju znanja na doktorskoj razini te za samostalan istraživački rad i napredovanje u znanosti (Brajdić Vuković, 2012).

Iako se razdoblje poslijediplomskoga studija smatra ključnim socijalizacijskim razdobljem, ukupna profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika traje znatno duže od samoga procesa izrade i stjecanja doktorata (Brajdić Vuković, 2012). Ova je faza profesionalnoga razvoja značajna za formiranje (dualnoga) profesionalnog identiteta

mladoga znanstvenika, koji podrazumijeva identitet znanstvene discipline kojoj pripada (primjerice fizičar, arhitekt, biolog, pravnik) te identitet visokoškolskoga nastavnika, čija je uloga izobrazba studenata – budućih profesionalaca (Kovač, 2001). Iskustva na početku akademske karijere imaju velik utjecaj na razvoj koncepata učenja i poučavanja, vrijednosti i profesionalnog identiteta (Remmik, Karm, Haamer i Lepp, 2011). Vrlo je složeno jednoznačno odgovoriti na pitanje kako se u procesu profesionalne socijalizacije u akademsku profesiju usvaja profesionalni identitet (Vignjević, 2017). Ipak, jedno od čestih tumačenja polazi od pretpostavke da se akademski identitet oblikuje i formira u okvirima jakih i stabilnih zajednica i socijalnih procesa koji se u njima događaju, a te su temeljne zajednice, prije svega, disciplina te visokoobrazovna institucija u kojoj mladi znanstvenik djeluje (Henkel, 2005).

Brojna su istraživanja pokazala da se u ranoj fazi akademske karijere mladi znanstvenici često suočavaju s osjećajem izoliranosti i anksioznosti, nedostatkom podrške, preopterećenošću nastavnim i administrativnim poslovima, nesigurnošću uzrokovanom neiskustvom u radu u nastavi i istraživanju, strahom uzrokovanim neizvjesnošću zadržavanja radnoga mjesta itd., a posljedica svega može biti i niska razina zadovoljstva poslom (Reynolds, 1992, 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; Miočić i Turk, 2017). Zbog tih je razloga otežan proces prilagodbe na rad u akademskom okruženju te je, stoga, populacija mladih akademskih djelatnika u specifičnom položaju u odnosu na ostale članove akademske zajednice.

Izazove s kojima se susreću mladi znanstvenici na početku rada u akademskoj zajednici sumirala je Reynolds (1992), koja ističe da mladi znanstvenici nerijetko imaju poteškoća u razumijevanju akademske kulture zbog različitih normi, očekivanja i specifičnih praksi koje vrijede u akademskoj zajednici. Često se osjećaju nepripremljenima za različite uloge koje su im dodijeljene (npr. uloga nastavnika, kolege ili, pak, samostalnoga istraživača) te prolaze kroz kritično razdoblje u kojem uče pravila svojega posla i formiraju stavove o njemu te se prilagođavaju na akademski način života. Nadalje, svoje djelovanje mogu mijenjati i preusmjeravati od liberalnih, idealističkih perspektiva do konvencionalnijih i birokratskih. Na njih snažno utječu značajni drugi (kolege na istoj ili višoj akademskoj razini / nadređeni) te u velikoj mjeri cijene povratne informacije i očekivanja koja od njih dobivaju. I žene i muškarci na početku akademskoga profesionalnog puta mogu doživjeti različita iskustva, kao što su očekivanja drugih ljudi o načinu na koji bi trebali raspodijeliti vrijeme za posao i za obiteljski život (Reynolds, 1992).

Slične su izazove detektirali i Adcroft i Taylor (2010), koji navode da je kod mnogih mladih znanstvenika motivacija za ulazak u sustav visokoga obrazovanja intrinzična, a posao u akademskoj zajednici percipira se kao intelektualni izazov, stoga se javlja jaz između onoga što mladi znanstvenici očekuju i onoga što stvarno rade. Zatim, javljaju se izazovi u objedinjavanju nastavnoga i znanstvenoga dijela posla te u postavljanju prioriteta. Javlja se jaz između osobnih prioriteta u razvoju karijere i onih koje pred mlade znanstvenike stavlja institucija, stoga se ističe da je važno osigurati kratkoročne i dugoročne mehanizme upravljanja karijerom. Autori nadalje ističu da su mentori ključan element ili preduvjet

uspješnog razvoja karijere mladih znanstvenika (Adcroft i Taylor, 2010). Uloga mentora te vođeni i dobro organizirani mentorski proces imaju snažan utjecaj u svladavanju početnih izazova (npr. u slučajevima nedostatka kolegijalnosti, osjećaja izolacije), ali i kasnije, tijekom karijere. Također su značajni i stručni mehanizmi razvoja, a posebno se to odnosi na institucionalne zahtjeve vezane za stjecanje kvalifikacija na poslijediplomskoj razini (Adcroft i Taylor, 2010).

Ako u razdoblju profesionalne socijalizacije mladi znanstvenici usvajaju važna pravila, norme, standarde, vrijednosti, stavove i kompetencije vezane uz svoju profesionalnu ulogu (Hakala, 2009), može se zaključiti da je razdoblje profesionalne socijalizacije važno za formiranje odnosa prema nastavnom i znanstvenom radu.

Uzme li se u obzir složenost nastavnoga rada, koji podrazumijeva visoku razinu kompetencija potrebnih za rad u nastavi, ispunjavanje visokih standarda i očekivanja europskih i nacionalnih obrazovnih politika spram nastavne djelatnosti te osobni izazovi, strahovi, nesigurnosti i nepodržavajuće institucijsko okruženje, evidentno je da se na početku profesionalnoga puta mladi znanstvenici u nastavi nalaze u specifičnom položaju u odnosu na starije i iskusnije kolege. Profesionalna je socijalizacija u nastavnu djelatnost uže fokusiran koncept, tj. predstavlja partikularni dio širega procesa socijalizacije u akademski život i profesiju. Promatrana kao proces u kojem pojedinac „uči pravila svojega posla“, profesionalna socijalizacija u nastavnu djelatnost podrazumijeva usvajanje onih pravila, normi, standarda, vrijednosti, stavova i kompetencija koje su nužne za obavljanje nastavne djelatnosti u određenom radnom okruženju. Pri tome se radno okruženje ne shvaća kao nepromjenjiv, već kao dinamičan kontekst u kojem mladi znanstvenici imaju aktivnu ulogu.

Pokušaj odgovora na pitanje koje su specifičnosti mladoga znanstvenika u ulozi nastavnika, dao je Kugel (1993), koji je definirao pet ključnih faza kroz koje akademski djelatnici prolaze u početku nastavnoga rada. Prva je faza karakteristična za mlade znanstvenike koji nemaju nastavničkoga iskustva i najčešće se oslanjaju na spoznaje o nastavi koje su stekli promatrajući vlastite nastavnike. Nastavnici početnici uglavnom su orijentirani na sebe i svoju ulogu u nastavi, nesigurni su u svoje vještine poučavanja, suočavaju se sa strahovima povezanim sa studentima i radom u nastavi te preispituju svoje sposobnosti. S obzirom na početničku nesigurnost i manjak iskustva, dijelom je i očekivano da se mladi znanstvenici u ovoj fazi suočavaju s brojnim izazovima u radu u nastavi. U drugoj fazi mladi znanstvenici prestaju biti toliko usmjereni na promišljanja o vlastitoj ulozi i više se usredotočuju na sadržaj poučavanja. Svjesni su svog dubinskoga i opširnoga 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 nastavnoga procesa, dok se u petoj fazi potiče samostalnost studenata, a nastavnik ih usmjerava u procesu razvoja osobnih strategija „učiti kako učiti“ (Kugel, 1993).

Prema Åkerlind (2007) razvijanje i napredovanje u nastavničkoj ulozi ovisi o nekoliko važnih razvojnih ishoda. Prije svega, ovisi o boljem poznavanju sadržaja poučavanja, što bi značilo da napredovanje u razvoju nastavničkih kompetencija progresivno raste s dubinskim poznavanjem sadržaja poučavanja jer se na taj način postiže sigurnost i samopouzdanje u nastavnom radu. Nadalje, osnovna razvojna strategija potrebna za napredovanje u nastavi jest učenje kroz rad, što bi značilo da se iskusnim nastavnikom može postati jedino prakticiranjem nastavne djelatnosti, a sigurnost se dodatno stječe poznavanjem i prakticiranjem različitih nastavnih strategija. U tom kontekstu valja istaknuti da razvoj nastavničkih kompetencija ovisi i o prepoznavanju i primjeni dobrih nastavničkih strategija, a odbacivanju onih loših i manje učinkovitih. Napredovanje se u nastavnom radu može postići samo ako se povećava razumijevanje procesa učenja kod studenata i onoga što u radu sa studentima (ne)funkcionira (Åkerlind, 2007).

Ipak, mnogi mladi nastavnici i znanstvenici teže uspijevaju postići napredak u razvoju svojih nastavničkih kompetencija upravo zbog nedostatka podrške i prilika za usavršavanje nastavničkih kompetencija. Istovremeno, istraživanja pokazuju da su upravo programi pedagoškoga osposobljavanja, osim što nude formalnu izobrazbu, kojoj je cilj razvoj vještina poučavanja, korisni jer mladim akademskim djelatnicima omogućuju da se povežu, umreže i razmjenjuju informacije, a sve to pridonosi lakšoj prilagodbi u akademsku zajednicu (Remmik i sur., 2011).

Privodeći ovo poglavlje kraju, valja istaći da pregled literature iz područja nastavne djelatnosti u visokom obrazovanju i profesionalne socijalizacije u akademskoj profesiji upućuje na nekoliko temeljnih zaključaka. Neovisno je li riječ o javnim politikama koje obuhvaćaju europski prostor visokoga obrazovanja, kontekst visokoga obrazovanja na razini Europske unije ili, pak, samo hrvatski nacionalni visokoobrazovni kontekst, može se zaključiti da se na svim razinama *prepoznaje ključna uloga educiranih i kompetentnih visokoškolskih nastavnika u procesu podizanja kvalitete visokoškolske nastave*. Istraživanja upućuju na to da je uloga visokoškolskih nastavnika kompleksna, da je njihov karijerni put podložan različitim izazovima balansiranja zahtjevima koje pred njih postavlja profesija, neovisno radi li se o institucionalnim ili disciplinarnim posebnostima. Što se nastave tiče, evidentno je da se na svom profesionalnom putu susreću s brojnim nepoznanicama i izazovima (primjerice, odnos spram nastave u kontekstu temeljnih akademskih djelatnosti, izostanak usavršavanja u radu u nastavi, emocionalni napor, preopterećenost i sl.), te da je profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost posebno izazovan aspekt njihova razvoja.

2. Pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi

Polazeći od relevantne literature i rezultata suvremenih istraživanja, osmišljen je nov konceptualni okvir koji omogućuje sagledavanje aspekata pozitivnog odnosa prema radu u nastavi. Izgradnja ovoga konceptualnog okvira započela je pregledom literature iz područja visokoga obrazovanja i to na način da su detektirane prethodno izložene četiri šire teme koje se prepoznaju kao najzastupljenije u raspravama na temu visokoga obrazovanja. Prvo, to su teme/autori koji se bave različitim pristupima i perspektivama poučavanja u visokoškolskoj nastavi (npr. nastavni *pristupi*, *perspektive*, *režimi*, *strategije* ili *orijentacije* i njihove implikacije u praksi). Zatim se kao učestalo zastupljene prepoznaju teme o nastavničkim kompetencijama i usavršavanjem za rad u visokoškolskoj nastavi (npr. važnost nastavničkih kompetencija; utjecaji programa za usavršavanje na unaprjeđenje nastavničkih kompetencija / nastavnoga rada u širem smislu). Sljedeću skupinu čine teme u okviru kojih se raspravlja o odnosu nastavnoga i istraživačkoga rada (npr. na koji se način vrednuju nastavni i istraživački rad u visokom obrazovanju) te teme povezane s različitim emocionalnim iskustvima koje nastavnici u visokom obrazovanju doživljavaju (npr. stres, preopterećenost, entuzijazam, strast itd.).

U cilju je razvoja konceptualnoga okvira koji omogućuje sagledavanje aspekata pozitivnog odnosa spram rada u nastavi u okviru svake od ovih detektiranih širih tema poseban fokus stavljen na teorijske i empirijske spoznaje koje upućuju na pozitivne ishode / pozitivne prakse nastavnoga rada. Drugim riječima, unutar četiri detektirana tematska područja središte je interesa stavljeno na koncepte za koje se pretpostavlja da mogu poslužiti kao leće kojima se može sagledati nastavnikov osoban (pozitivan) odnos prema nastavi (Slika 1.). Primjerice, analiza literature u okviru tematskog područja koje obuhvaća rezultate istraživanja o različitim emocionalnim iskustvima rada u visokoškolskoj nastavi rezultirala je prepoznavanjem onih autora/rezultata istraživanja koji upućuju na to da pozitivna emocionalna iskustva (npr. entuzijazam, strast itd.) povoljno utječu na nastavni proces, isto kao što su, primjerice, u okviru tematskoga područja koje se bavi različitim pristupima i perspektivama poučavanja prepoznate dobrobiti konstruktivističkog pristupa poučavanju. Na taj je način nastao četverodimenzionalni konceptualni okvir pozitivnog odnosa spram rada u nastavi koji je zamišljen kao cjelovit, holistički, koji nije ograničen specifičnostima nastave u pojedinoj disciplini.⁶

⁶ U okviru projekta „Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost“, koji sufinancira Sveučilište u Rijeci, provedeno je kvalitativno istraživanje koje je, između ostaloga, trebalo podvrgnuti ovaj konceptualni okvir kritičkoj procjeni od strane iskusnih stručnjaka iz područja visokoga obrazovanja (engl. *educational developers*) koji se bave unaprjeđivanjem kvalitete sveučilišne nastave. Sudionicima istraživanja ukratko je predstavljen (opisan) četverodimenzionalni koncept pozitivnoga odnosa spram rada u nastavi nakon čega su zamoljeni da ga komentiraju te da procijene koliko je predloženi okvir sličan ili različit u odnosu na njihove osobne predodžbe o tome što podrazumijeva pozitivan odnos prema nastavi. Komentari upućuju na to da stručnjaci smatraju da prikazane dimenzije dobro opisuju bit pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi te da se dimenzije dobro uklapaju u njihove predodžbe o tome što čini pozitivan odnos prema radu u nastavi (Miočić, Brajdić Vuković i Ledić, 2020).

ŠIRE TEME U RASPRAVAMA IZ PODRUČJA VISOKOGA OBRAZOVANJA

Emocionalna iskustva rada u visokoškolskoj nastavi	Nastavničke kompetencije i usavršavanje za rad u nastavi	Različiti pristupi i perspektive poučavanja	Odnos nastavnoga i istraživačkoga rada
<p>Hargreaves, 1998, 2000; Sutton i Wheatly, 2003; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Kragulj, 2011; Bognar i Dubovicki, 2011; Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne i Hailikari, 2017; Hagenauer i Volet, 2014; Serin, 2017. itd.</p>	<p>Adams i Rytmeister, 2000; Brown, 1993; Gibbs i Coffey, 2004; Kovač, 2001; Marentić Požarnik i Lavrič, 2015; Postareff, Lindblom-Ylänne i Nevgi, 2007; Rački, Peko i Varga, 2010; Trowler i Cooper, 2002; Turk i Ledić, 2016. itd.</p>	<p>Brownlee, 2001; Gregory i Jones, 2009; Kember i Kwan, 2002; Pratt, 1998; Prosser i Trigwell, 2006; Samuelowicz i Bain, 2001; Trigwell, Prosser i Ginns, 2005. itd.</p>	<p>Arimoto, 2014; Brew, 2006, 2012; Hattie i Marsh, 1996, 2004; Kinchin i Hay, 2007; Ledić i Turk, (ur.), 2017; Mayson i Schapper, 2012; Teichler, 2014. itd.</p>
Emocionalna dimenzija	Dimenzija profesionalnoga razvoja	Dimenzija konstruktivističkoga pristupa učenju i poučavanju	Dimenzija povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada
<p>Istraživanja koja upućuju na važnost nastavnikovih pozitivnih emocionalnih iskustava u radu u nastavi i povezanost tih iskustava s pozitivnom suradnjom i interakcijom s drugim nastavnicima i studentima.</p>	<p>Istraživanja koja upućuju na važnost kontinuiranoga usavršavanja za rad u nastavi te na pozitivne učinke sudjelovanja nastavnika u programima za usavršavanje nastavničkih kompetencija.</p>	<p>Istraživanja koja upućuju na pozitivne učinke primjene konstruktivističkih načela poučavanja i poučavanja usmjerenoga na studenta.</p>	<p>Istraživanja koja upućuju na važnost integracije nastavnoga i znanstvenoga rada visokoškolskih nastavnika.</p>
DIMENZIJE POZITIVNOGA ODNOSA PREMA NASTAVI			

Slika 1: Prikaz kreiranja konceptualnoga okvira pozitivnoga odnosa spram rada u nastavi

Sve su dimenzije pozitivnoga odnosa u vezi s radom u nastavi⁷ podjednako značajne, međutim, prikaz dimenzija započinjemo s *emocionalnom dimenzijom*. Ova se dimenzija odnosi na osobna pozitivna emocionalna iskustva (ljubav, strast, zanesenost, entuzijazam) koja nastavnici doživljavaju obavljajući nastavnu djelatnost. Hagenauer i Volet (2014) upućuju na to da je zanimanje za istraživanja važnosti emocionalne dimenzije rada nastavnika u visokom obrazovanju još uvijek ograničen, za razliku od istraživanja emocionalnoga funkcioniranja nastavnika na nižim razinama obrazovanja. Istraživanja među populacijom nastavnika na nižim razinama obrazovanja pokazuju da nastavnici koji osjećaju strast za rad u nastavi iskazuju pozitivne stavove spram rada u nastavi, traže i prihvaćaju promjene u radu u nastavi kroz profesionalni razvoj, snažno su povezani i surađuju s drugim nastavnicima koji imaju slične stavove o nastavi te grade snažne veze sa svojim učenicima i njihovim roditeljima (Phelps i Benson, 2012).

Istraživači iz područja visokoga obrazovanja nastoje otkriti što pokreće strast, motivaciju i entuzijazam kod visokoškolskih nastavnika. Neka istraživanja u visokom obrazovanju pokazuju da visokoškolski nastavnici nastavnu djelatnost češće opisuju u terminima pozitivnih emocija (entuzijazam za rad u nastavi, zadovoljstvo zbog mogućnosti praćenja napretka studenata, empatija prema studentima), a rjeđe u kontekstu negativnih (pritisk, strah, frustracija) (Postareff i Lindblom-Ylänne, 2011). Nadalje, rezultati istraživanja upućuju na to da emocionalni doživljaj nastave ovisi o percipiranoj intrinzičnoj vrijednosti koju nastavnici pridaju svojoj nastavničkoj profesiji (Hagenauer i Volet, 2014). Drugim riječima, oni nastavnici koji su intrinzično motivirani za bavljenje nastavom, pokazuju osjećaje strasti i entuzijazma za rad u nastavi. Emocionalna iskustva nastavnika imaju značajan ulogu u nastavnom procesu i ne utječu samo na njihovu individualnu stvarnost (kako doživljavaju sebe kao nastavnike), nego se također odražavaju u socijalnim interakcijama s drugima (interakcije sa studentima i kolegama), što, gledano u cjelini, oblikuje širi kulturni i društveni kontekst na određenoj instituciji (Trigwell, 2011). Emocije nastavnika ovise o njihovu odnosu prema studentima, ali i njihovim očekivanjima prema studentima (Hagenauer i Volet, 2014), a istraživanja pokazuju da entuzijazam nastavnika pozitivno utječe na motivaciju i uspjeh studenata (Patrick, Hisley i Kempler, 2000; Hagenauer i Volet, 2014). U skladu se s navedenim u ovom istraživanju polazi od pretpostavke da pozitivna emocionalna iskustva mladih znanstvenika, koja se manifestiraju u obliku osjećaja ugone, zadovoljstva i entuzijazma u radu u nastavi, predstavljaju jednu od komponenata pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi.

⁷ S ciljem doprinosa razumijevanju koncepta pozitivnog odnosa spram rada u nastavi opis dimenzija ovog koncepta potkrijepljen je primjerima iz rezultata empirijskog istraživanja. Istraživanju se pristupilo iz kvalitativne paradigme na način da je primijenjena strategija studije slučaja koja je obuhvatila pet žena - mladih znanstvenica/docentica - zaposlenih u različitim institucijama/disciplinama u hrvatskom visokoobrazovnom sustavu. Ovim je mladim znanstvenicama, kojima su za potrebe istraživanja dodijeljeni pseudonimi (Matea, Dora, Tena, Irena i Klara), zajedničko da su u njihovu profesionalnom iskustvu prepoznate dimenzije pozitivnog odnosa spram rada u nastavi, a to su emocionalna dimenzija, dimenzija profesionalnoga razvoja, dimenzija konstruktivističkoga pristupa u poučavanju i dimenzija povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada. Verbatimni sudionici istraživanja koji ilustriraju svaku od navedenih dimenzija trebali bi pridonijeti razumijevanju koncepta pozitivnoga odnosa prema nastavi i načina na koji se on manifestira u svakodnevnom iskustvu visokoškolskih nastavnika.

Emocionalna dimenzija

Iz iskustva mladih znanstvenica emocionalna se dimenzija u radu u nastavi može prepoznati u sljedećim primjerima, kojima mlade znanstvenice opisuju svoje osjećaje zadovoljstva, užitka i sreće koje proživljavaju kroz svoj nastavni rad, ali ne samo kroz nastavu, već i kroz druge aspekte svoga posla u akademskoj profesiji.

Matea voli svoj posao u akademskoj zajednici, znanosti i nastavi, a opisuje ga sljedećim riječima: „Ja baš volim svoj posao i mislim da sve to što se morate mučiti, odricati – vrijedi, stvarno vrijedi.“ Nadalje ističe: „Nitko mene neće natjerat' da ja u subotu ili nedjelju radim nešto, a da ja to ne volim. (...) Pa dobra strana moje profesije je da ja radim ono stvarno što volim. I meni je to najbitnije. Ja ne znam kako bi ja radila nešto što ne volim i to mi je super i ja volim biti prof..., ono, učitelj. Volim bit' znanstvenik i to je meni jako bitno.“

Na sličan način razmišlja Dora, koja sebe smatra „sretnicom“ zbog činjenice da se zaposlila u sustavu visokoga obrazovanja, a neke od ključnih riječi koje rabi kako bi opisala svoje zadovoljstvo zbog posla jesu „gušt“, „strast“ i „užitak“. Svoje osobno zadovoljstvo nastavnim radom izražava na sljedeći način: „Nastava je meni uvijek bila užitak i nikakav problem to meni nije bilo.“ (...) „To je strast, to je jednostavno strast koju osjetiš.“ Rad u nastavi smatra svojim osobnim utočištem te navodi da ne zna bi li bila toliko dobra da se bavi nekim drugim poslom. Zbog osjećaja ugone, zadovoljstva i opuštenosti koje osjeća rad u nastavi uspoređuje s odlaskom u *wellness* te ističe da u tome izrazito uživa.

Tena je mlada znanstvenica koja je napustila dobro plaćen posao u realnom sektoru te se zaposlila u sustavu visokoga obrazovanja na posao koji joj se činio ljepšim i zanimljivijim, posao koji voli i koji ima smisla. Svoj posao doživljava na sljedeći način: „Ja obožavam svoj posao, meni je to prekrasno, radim ono što mislim da ima smisla, obožavam prenositi nekakvo svoje kakvo-takvo znanje na studente.“ Za sebe smatra da ima motivaciju i „totalnu strast“ da svoja znanja prenese dalje studentima.

Kada govori o nastavi, Irena često ističe da ju nastava ispunjava, što ilustrira njezina sljedeća izjava: „Ispunjava me. I taj dio priprema me isto ispunjava i u biti je satisfakcija nakon odrađene te nastave i onda vidiš da te ispunjava. (...) Prvenstveno me ispunjava jer je to ono što volim i što želim raditi. Osjećam se korisno.“ Za sebe kaže da voli svoj posao i da ju čini sretnom: „Svida mi se taj posao i volim, ono, prenijeti to znanje, kad ga mogu nekom prenijeti. To mi je stvarno ono, to me čini sretnom.“ Uloga nastavnice pokreće ju, aktivira i puni baterije.

Klara za sebe kaže da je zadovoljna zbog činjenice da je zaposlena u sustavu visokoga obrazovanja jer to smatra prilikom da svoje znanje prenese drugima. Svoju sklonost prema radu u nastavi opisuje ovako: „Ja sam se uvijek osjećala dobro u toj ulozi (nastavnice). Dakle, od prvog dana sam se osjećala ugodno u dvorani.“

U prijedlogu se ovoga konceptualnog okvira pozitivnoga odnosa prema nastavi polazi od pretpostavke da „voljeti nastavu“ i „osjećati se entuzijastično u ulozi nastavnika“ nisu dovoljno snažni argumenti koji u cijelosti opisuju složenost pozitivnoga odnosa prema nastavi. Visokoškolski nastavnik, osim entuzijazma za rad u nastavi, trebao bi posjedovati temeljna didaktička i dokimološka znanja (npr. planiranje i izvođenje nastavnoga 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 aktivnoga učenja u nastavnom procesu, kao i primjenu različitih postupaka vrednovanja i ocjenjivanja studentskoga uspjeha) te opća znanja o teorijama na kojima se zasniva proces učenja i poučavanja (Turk i Ledić, 2016). Kako bi stekao sva ta potrebna znanja, važno je da nastavnik ima svijest o tome da je nastava proces koji zahtijeva samorefleksiju i kontinuirani profesionalni razvoj. Druga dimenzija pozitivnoga odnosa prema nastavi, stoga, polazi od pretpostavke da nastavnici trebaju biti angažirani u kontinuiranom unaprjeđivanju i usavršavanju nastave i vlastitih nastavničkih kompetencija, odnosno trebaju imati razvijenu svijest o važnosti profesionalnog razvoja, te da naponi i vrijeme koje se ulažu u samorefleksiju i kontinuirani profesionalni razvoj upućuju na postojanje pozitivnog odnosa prema nastavi, pogotovo u situacijama (a takvih je većina) kada kontinuirani profesionalni razvoj u kontekstu usavršavanja nastave nije obaveza. To je jedan od načina da se pridonese podizanju izvrsnosti i kvalitete nastave, što pokazuju i rezultati istraživanja. Istraživanja provedena među populacijom nastavnika na nižim razinama obrazovanja također potvrđuju da nastavnici mogu unaprijediti svoje nastavne vještine sudjelovanjem u učinkovitim programima profesionalnoga usavršavanja (Antoniou, Kyriakides i Creemers, 2011; King, 2014). Iste su nalaze potvrdili rezultati istraživanja provedenih među visokoškolskim nastavnicima, koji su pokazali da programi inicijalnoga i dodatnoga osposobljavanja za rad u nastavi imaju velik učinak na razvoj nastavničkih kompetencija (Gibbs i Coffey, 2004). Programi osposobljavanja za rad u nastavi pridonose povećanju svijesti o pristupu poučavanju i odabiru adekvatnih nastavnih metoda, povećanju teorijskih znanja o nastavi, širenju ideja i motivacije za rad u nastavi, povećanju samopouzdanja za rad u nastavi te razmjeni iskustva s drugim kolegama (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007).

Dimenzija profesionalnoga razvoja

Iako je iz iskustava mladih znanstvenica iz našega istraživanja moguće uočiti da su se za svoju nastavnu ulogu uglavnom pripremale oslanjajući se na neformalnu kolegijalnu podršku, u sljedećim se primjerima uočava kako ove mlade znanstvenice promišljaju o važnosti profesionalnoga razvoja te kritiziraju nedostatne mogućnosti za profesionalni napredak u radu u nastavi.

Irena smatra da se mlade znanstvenike i nastavnike u sustavu visokoga obrazovanja „baca u vatru“, odnosno da ih se u nastavu uvodi po principu „snadi kako se možeš i umiješ.“ Nezadovoljna je zbog činjenice da „...nema nikakvog usavršavanja u vidu komunikacije sa studentima, interakcije, možda odnosa prema studentima s posebnim potrebama, nema nikakvog usavršavanja u smislu diktije, govora ili nečega“ te smatra da bi takvi oblici edukacija trebali biti dostupni. Irena smatra da se nastavnici jako malo usavršavaju, a ako i daju, onda je to na vlastitu inicijativu i na vlastiti trošak, stoga smatra da bi im trebalo osigurati adekvatnu edukaciju i sustavnu podršku za rad u nastavi.

Dora također primjećuje da u sustavu visokoga obrazovanja ne postoji formalni i strukturirani oblik uvođenja novih mladih ljudi te put ulaska nove osobe u nastavni rad najčešće ovisi o mentoru, pri čemu nije definirano na koji način mentor treba uvoditi mladoga znanstvenika u posao, zbog čega Dora zaključuje: „Očito je sve prepušteno osobi koja dolazi, bar evo kod nas.“ Izražava svoje nezadovoljstvo zbog činjenice da ne postoje edukacije za rad u nastavi koje bi omogućile kontinuirano usavršavanje, međutim željna je pohadati takve edukacije i vidjeti „kako se to danas radi“ i koje su „neke druge metode koje mogu oplemeniti nastavu“.

Tena u svojem profesionalnom okruženju katkada primjećuje neprimjerena ponašanja u odnosu nastavnika i studenata te kritizira izostanak sustavne edukacije za rad u nastavi, koji bi mogao pridonijeti prevenciji i mijenjanju takvih obrazaca ponašanja. Tena je mišljenja da su nastavnici uglavnom „prepušteni sami sebi“ te nemaju nikakvoga strukturiranog obrazovanja koje će ih pripremiti za rad u nastavi. Smatra to velikim propustom sustava. Za sebe navodi da nikada nije slušala nijedan pedagoški predmet te da ju nitko nije naučio kako držati nastavu, kako funkcionirati sa studentima, što je primjereno, što je neprimjereno, međutim, smatra to iznimno važnim aspektom posla u akademskoj zajednici.

Matea također navodi da po zapošljavanju u sustavu visokoga obrazovanja nije bila dodatno educirana za rad u nastavi. Svoja prva iskustva opisuje na sljedeći način: „Dobijete kolegij, odete. Kolege koji su to prije držali i nositelj vas malo, ono, objasne što trebate raditi i kako, daju vam materijale i savjete i plivate.“ Važnost profesionalnoga usavršavanja za rad u nastavi uvida za vrijeme mobilnosti, tijekom posjeta jednom europskom sveučilištu, gdje osvještava važnost ulaganja u kvalitetu nastave.

Klara na svojoj instituciji primjećuje sve veći interes njezinih kolega za sudjelovanje na radionicama za učenje i poučavanje u visokoškolskoj nastavi te je osobno zainteresirana da u takvim edukacijama sudjeluje. Unatoč tomu, Klara ističe da je na početku svoga profesionalnoga puta bila „prepuštena sama sebi“ te da se „intuitivno razvijala“, a smatra da bi

bilo vrlo korisno da se mladim nastavnicima osigura da prođu kroz tečajeve ili edukacije koji će ih pripremiti za rad u nastavi. Opisuje to ovako: „To što je netko sjajan znanstvenik, ne znači i da je sjajan nastavnik, odnosno netko može biti zbilja super u znanosti, ali onda ima problema s tim da onda to prenese na jednostavan način koji će biti studentima zanimljiv, jasan, spustiti možda na njihov nivo, razinu znanja koja nije apstraktna i onda se s vremenom podiže ta ljestvica, kako oni predaju dijelove gradiva.“

Treća dimenzija ovoga koncepta proizlazi iz rasprava o suvremenim spoznajama o procesu učenja i poučavanja koje upućuju na važnost primjene konstruktivističkih načela / pristupa poučavanja, koja najčešće i jesu u fokusu profesionalnoga usavršavanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi. Konstruktivizam počiva na ideji da se učenje odvija na način da se nova razumijevanja i znanja uklapaju u postojeća te da ih proširuju i nadopunjavaju, a nastavnici bi trebali znati kako postići promjene postojećega znanja njihovih učenika (Fry, Ketteridge i Marshall, 2008). Utemeljenje u konstruktivističkim načelima poučavanja pronalazi i koncept poučavanja usmjerenog na studenta (engl. *student-centred learning*), koji podrazumijeva primjenu inovativnih metoda poučavanja kojima je cilj promicanje učenja koje se događa u komunikaciji između nastavnika i studenata, pri čemu nastavnici ozbiljno shvaćaju studente kao aktivne sudionike u procesu učenja te kod njih potiču razvoj transferabilnih vještina, poput rješavanja problema, kritičkoga i reflektivnoga razmišljanja (ESU, 2015). Uloga je suvremenog nastavnika u visokom obrazovanju da vodi, usmjerava i pomaže studentima u procesu učenja, pri čemu student nije pasivan primatelj znanja i informacija, već aktivan sudionik koji s nastavnikom dijeli zajedničku odgovornost u postizanju ishoda učenja (Surssock, Smidt i Davies, 2010). Drugim riječima, nastavnici svoju ulogu i ulogu studenata percipiraju kao aktivne sudionike nastavnoga procesa i partnere u formiranju, konstruiranju i rekonstruiranju znanja. Neka istraživanja pokazuju da nastavnici koji su u procesu poučavanja i učenja usmjereni na studenta ne samo da vide studente kao aktivne kreatore vlastita znanja već smatraju da ishodi učenja koje studenti postižu mogu prijeći okvire predmeta/kolegija i utjecati na razvojne promjene kod studenata, kao i na njihovo razumijevanje samih sebe i drugih oko sebe (Åkerlind, 2004). Uz to, postoje istraživanja koja upućuju na to da nastavnici poučavanje usmjereno na studenta doživljavaju kao proces koji omogućuje holistički pristup studentima, osnažuje ih te pridonosi izgradnji njihova samopouzdanja (Tangney, 2014). Istraživanja također pokazuju da su nastavnici koji u radu u nastavi doživljavaju pozitivne emocije skloniji primjenjivati pristup poučavanja usmjeren na studenta (Trigwell, 2011), što dodatno upućuje na međusobno nadopunjavanje predloženih dimenzija pozitivnog odnosa prema nastavi.

Dimenzija konstruktivističkoga pristupa učenju i poučavanju

Iz iskustava mladih znanstvenica, sudionica našega istraživanja, mogu se prepoznati elementi koji upućuju na to da im je u nastavi važno primjenjivati načela konstruktivističkoga pristupa učenju i poučavanju, što se ponajviše očituje kroz primjere u kojima se uočava da nastavnice percipiraju studente kao aktivne sudionike nastavnoga procesa, potiču ih na rješavanje problema te kritičko i reflektivno razmišljanje.

Klara u svom radu u nastavi nastoji potaknuti studente na razmišljanje te ih potaknuti da nova znanja povezuju s onim što već znaju iz drugih predmeta. Kada opisuje studente, ističe da od njih očekuje „da nisu poslušnici“, „da su aktivni“, „da su im oči raširene“, „da budu znatiželjni“ te smatra da ih treba poticati „da razmišljaju svojom glavom“, „da uspoređuju“, „da čitaju“. Klari je jako važno poticati studente na iznošenje i argumentiranje vlastita mišljenja, a nastoji ih aktivirati i zainteresirati da razmišljaju „svojom glavom“, a ne „da slijepo uče ono što piše u udžbeniku ili na prezentaciji, nego da si oni sami postavljaju pitanja“. Nastoji ih navesti da budu aktivni, a ne pasivni slušači, pri čemu se koristi različitim metodama naučenima kroz sudjelovanje na edukacijama za rad u visokoškolskoj nastavi.

Ireni je važno da studenti budu slobodni postavljati pitanja i izraziti svoje mišljenje o nekoj temi o kojoj možda i ne znaju mnogo te ih snažno potiče na raspravu. Irena je uočila da studenti pokazuju zanimanje za aktivnosti koje izlaze iz okvira redovite nastave te se angažirala kako bi im, u skladu s njihovim interesima, pružila nove mogućnosti za učenje i praktičan rad. Na nastavi im često postavlja pitanja poput „Što biste vi još htjeli...?, Što bismo još mogli...?, Zanima li vas još što o...?“, a nakon što sazna što ih zanima, nastoji to uključiti u svoju nastavu i time zadovoljiti njihove želje i potrebe u vezi s nastavnom temom, ali i oblikom nastave. Svaki sat započinje tako da studente potiče na prisjećanje gradiva s prošlog sata te isticanje na koji se način novo gradivo na to nadovezuje. Želja joj je studente pripremiti za tržište rada te da postanu „samosvjesni stručnjaci u svojoj disciplini“.

Kroz svoj nastavni rad Tena nastoji studente potaknuti da se dodatno angažiraju (primjerice kroz studentske udruge) jer to smatra važnim kako bi se studenti naučili izboriti za svoja prava i unaprijedili institucijske prakse. Također, studente dodatno potiče na sudjelovanje u istraživačkim projektima na fakultetu. Tena je velik protivnik učenja „golih činjenica“ i „štrebanja činjenica napamet“, pa pojašnjava: „Ja pokušavam puno više davati naglasak na aplikativnost i na primjenjivost, nego na golo učenje činjenica.“ Važno joj je da studenti razumiju sadržaje te budu sposobni logički i kritički razmišljati, rješavati probleme i samostalno dolaziti do rješenja. Osim toga, smatra da fakultet treba studente učiti životu, ponašanju u društvu, sustavu vrijednosti te kroz svoj rad sa studentima nastoji poticati rasprave koje pridonose ispunjenju ovih ciljeva.

Dori je u nastavi važno da kod studenata potakne ljubav prema disciplini, razvoj viših razina znanja i kritičkoga mišljenja. Želja joj je da se studenti emocionalno angažiraju u procesu učenja i vjeruje da im svojim nastavnim radom može „puno pomoći da budu i bolji ljudi i da razumiju malo više taj svijet, tu kulturu koju studiraju.“ Respektira činjenicu da su studenti u svojim ranim dvadesetim godinama već dovoljno zreli i „izgrađeni“ da mogu

aktivno i argumentirano raspravljati i interpretirati sadržaje koji se na nastavi obrađuju. Smatra ih „sposobnima“, „mladima“ i „svježima“ te smatra da imaju drugačiji pogled na stvarnost, stoga ju zanima kako doživljavaju sadržaje koje obrađuju na nastavi te traži od njih „osjećaje, uvide i promišljanja“ o sadržaju kojim se bave. Ohrabruje ih na propitivanje autoriteta i sustava vrijednosti koji ih okružuje te ih nastoji potaknuti da se zauzmu za sebe i svoja prava te da grade sustav vrijednosti zasnovan na kritičkom promišljanju.

Matea se u svom nastavnom radu trudi zainteresirati studente, motivirati ih i ohrabriti da budu aktivni na nastavi. Često promišlja o tome „koliko oni trebaju znati, što trebaju znati.“ Na nastavi ih često ispituje o tome jesu li razumjeli gradivo i potiče ih da postavljaju pitanja ili traže pomoć, ako im je potrebna. Navodi da je svjesna vlastite uloge i odgovornosti za studente da ih motivira za učenje. Smatra da je nastavnik taj koji ih usmjerava i objašnjava im ključne pojmove, a zatim se studenti mogu time samostalno baviti. Važno joj je da kroz nastavu kod studenata pridonese razvoju viših razina razumijevanja i „ljudskih osobina“ kao i da razumiju važnost primjene teorijskog znanja u praksi. Važno joj je da studenti postanu samostalni i razvijaju organizacijske vještine jer će se nakon završenog studija susretati s novim situacijama koje će od njih zahtijevati novo učenje i prilagođavanje.

Međutim, ako su zadovoljene tri prethodne pretpostavke, koncept pozitivnoga odnosa prema nastavi u visokom obrazovanju i dalje nije cjelovit ako ne sagledava i nastavnikov znanstvenoistraživački angažman. Drugim riječima, četvrta dimenzija ovoga koncepta polazi od pretpostavke da pozitivan odnos prema radu u nastavi podrazumijeva jednako vrednovanje važnosti nastavnoga i istraživačkoga rada, tj. nastavničke i istraživačke uloge. Ova dimenzija naglašava važnost isprepletenosti znanstvenoga i nastavnoga rada, pri čemu je važno da se nastava ne percipira manje važnom akademskom djelatnošću u odnosu na istraživački rad, već i kao mehanizam za diseminaciju rezultata istraživanja koji pridonose razumijevanju specifične discipline koja se istovremeno proučava i poučava, te se sadržaj i pristup nastavi koji biva informiran znanstvenom djelatnošću kontinuirano revidira i osuvremenjuje. Ova dimenzija čini predloženi koncept specifičnim za područje visokoga obrazovanja jer na nižim razinama obrazovanja (osnovnoškolsko, srednjoškolsko) uloga nastavnika nije u tolikoj mjeri predodređena potrebom za znanstvenoistraživačkim radom. Zbog politike pojačanoga pritiska za znanstvenom produkcijom tendencija je europskih i svjetskih sveučilišta plasirati znanstveni rad kao najvažniji kriterij akademskoga napredovanja (Arimoto, 2014). To, nažalost, upućuje na umanjivanje vrijednosti i važnosti nastavne djelatnosti u odnosu na istraživački rad. Međutim, valja uputiti na autore koji ističu važnost integracije nastavnoga i znanstvenoga rada, jer uspješne nastavnike najčešće karakterizira uspješno ispreplitanje obaju aspekata akademskoga rada (Mayson i Schapper, 2012; Kinchin i Hay, 2007).

Dimenzija povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada

U sljedećim se primjerima prepoznaje dimenzija povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada jer naše ispitanice izražavaju stav da je važno njegovati oba aspekta posla te ne zanemarivati jedno u odnosu na drugo, neovisno o tome što im, možda, jedan pruža veći osjećaj osobnoga zadovoljstva i ugone ili, pak, ima veći (ili manji) značaj u procesu napredovanja u akademskoj profesiji.

Tena ističe da je svjesna da se njezin posao sastoji od nastavnoga i znanstvenoga dijela: „Ja sam nekako imala stav da je moj posao ovdje raditi nastavu i raditi znanost, da sam ja za to dobila plaću, da produciram nekakve znanstvene radove, da nešto pišem.“ Nadalje pojašnjava: „Mi smo zaposleni ovdje da radimo sa studentima i to je... to je naša glavna uloga i glavni posao.“ Također, u brojnim izjavama ističe važnost rada u nastavi i želju da svoje znanje prenese studentima, no svjesna je važnosti povezivanja nastave i znanosti: „Kroz rad u znanosti cijelo vrijeme sebe razvijaš i učiš nove stvari, nove vještine koje onda trebaš prenositi studentima. Evo, ja nekako tako vidim taj odnos.“

Matea za sebe smatra sljedeće: „Danas strašno volim znanost i taj istraživački rad mene strašno motivira i vuče, i to se vidi i na nastavi.“ Kada opisuje odnos između nastave i znanosti, ističe da „treba naći, onako, najbolji balans između te dvije stvari“ te da „bez jednog nema drugog“. Smatra da se na njezinoj instituciji taj odnos uspješno uravnotežuje, pri čemu je znanstveni rad važan jer, kako navodi, „bez znanosti i bez znanstvenih postignuća, pogotovo danas, bez nekakvih projekata na kojim jeste, ništa“. Ipak, zaključuje, nastava treba biti korektno i kvalitetno odrađena.

Unatoč tome što u radu u nastavi „više uživa“, Dora respektira znanstveni rad te ga nastoji iskoristiti za unaprjeđenje rada u nastavi: „Mislim da to treba supostojati. Ali kažem, obzirom šta ja predajem tim studentima, bitno je da ja to istražujem. Da sam ja upoznata s recentnom literaturom, a to mogu kroz znanost dobiti i onda to predstaviti, recimo, na nastavi. Ali više znanost, recimo, koristim za poboljšanje nastave.“ Osim što znanstveni rad koristi kako bi upotpunila svoj nastavni rad, ističe da se trudi ispunjavati znanstvene kriterije koji su joj potrebni za napredovanje u zvanju.

Klara je kritična prema činjenici da se u njezinoj disciplini više cijeni rad u znanosti te ističe da ta činjenica katkad „baš boli“: „Nikada te nitko ne pita kako radiš nastavu, koliko se pripremaš, trudiš, koliko su tvoji studenti zadovoljni... Nažalost, to nema nikakvog utjecaja, jedino što se broji su znanstveni radovi.“ Iako je znanstvena produktivnost temeljni kriterij napredovanja u zvanju, Klara smatra da bi se i kriteriji koji se odnose na rad u nastavi trebali uzeti u obzir prilikom napredovanja u karijeri.

Slično razmišlja i Irena. Sebe primarno doživljava kao nastavnicu, međutim, navodi: „Ali ne mogu reći da im je važnije, da je, ono, sada... ajmo, staviti znanost po strani.“ Ipak, Irena smatra da je nastavnicima češće važnija ona djelatnost od koje trenutno imaju više koristi, odnosno „ono što se boduje u tom trenutku“. Objasnjava to na sljedeći način: „Ovo će zvučati grozno, ali mislim da je važnije ono što trenutno nosi bodove za napredovanje. (...) Ono što se više boduje, to je tada aktualnije.“ Nezadovoljna je zbog činjenice da je u kriterijima napredovanja u sustavu znanosti i visokoga obrazovanja neravnopravan položaj nastavnoga i znanstvenoga rada jer obje djelatnosti smatra jednako važnima.

Zaključno, ovako definiran konceptualni okvir pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi daje mogući odgovor na pitanje koje sve dimenzije iskustva odlikuju nastavnika za kojeg se smatra da ima pozitivan odnos prema radu u visokoškolskoj nastavi. Dakle, prema predloženom konceptualnom okviru to je nastavnik koji svom nastavnom radu pristupa sa strašću, entuzijazmom, zadovoljstvom (*emocionalna dimenzija*); koji ne zanemaruje važnost vlastita profesionalnoga razvoja iz područja visokoškolske nastave (*dimenzija profesionalnoga razvoja*); koji u svom nastavnom radu nastoji primjenjivati načela konstruktivističkoga pristupa poučavanju (*dimenzija konstruktivističkoga pristupa učenju i poučavanju*) te koji svoju nastavnu i znanstvenu ulogu doživljava podjednako važnima, neovisno o tome pruža li mu neka od ovih uloga veći osjećaj osobnoga zadovoljstva (*dimenzija povezanosti nastavnoga i istraživačkoga rada*).

Iako prethodno opisani rezultati istraživanja upućuju na to da je svaka od dimenzija ovoga okvira u većoj ili manjoj mjeri povezana s obilježjima kompetentnoga/kvalitetnoga nastavnika/nastave (što implicitno upućuje na to da nastavnici koji imaju pozitivan odnos prema nastavi jesu uspješni i kompetentni nastavnici te da je njihova nastava kvalitetna), valja istaknuti da istraživanje i zaključak o povezanosti predloženoga okvira pozitivnoga odnosa prema nastavi i kvalitete nastave ostaje temom i budućih istraživanja.

**3. Preporuke
za unaprjeđenje
sustava podrške
mladih znanstvenika
u profesionalnoj
socijalizaciji u
nastavnu djelatnost**

Jedan od ciljeva razumijevanja obilježja profesionalne socijalizacije koja pridonose razvoju pozitivnoga odnosa mladih znanstvenika prema nastavi treba biti i svojevrsni praktični/društveni doprinos, u vidu preporuka za unapređenje sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost.⁸ Vjerujemo da bi implementacija ovih preporuka u praksi mogla pridonijeti izgradnji sustava podrške mladim znanstvenicima na početku njihova profesionalnoga puta u ulozi visokoškolskih nastavnika.

I. Profiliranje mladih znanstvenika prilikom zapošljavanja na visokoškolskim institucijama

S obzirom na to da su komunikativnost, profesionalnost i samokritičnost (tzv. „meke vještine“) prepoznate kao osobine mladih znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema radu u nastavi, preporuka je da institucije profiliraju mlade znanstvenike prilikom njihova zapošljavanja u sustavu visokoga obrazovanja. Poželjno bi bilo kada bi (znanstveno-nastavne) institucije putem mehanizama zapošljavanja mladih znanstvenika dale prednost kandidatima kod kojih se ove osobine ističu, odnosno kada bi u procesu odabira kandidata imali mogućnost uvida/prepoznavanja ovih osobina. Posjedovanje navedenih osobina može se sagledati različitim oblicima testiranja, motivacijskim razgovorom, probnim radom mladih znanstvenika na institucijama ili kako drugačije. Realno je pretpostaviti da će se mladi znanstvenici koji posjeduju ove osobine lakše prilagoditi izazovima rada u nastavi, ali i rada u visokom obrazovanju općenito, a to, u konačnici, pridonosi i razvoju pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi.

II. Poticanje osposobljavanja i usavršavanja mladih znanstvenika za rad u nastavi

Preporuka koja ide u smjeru stvaranja (brojnijih, kontinuiranih, pomno isplaniranih) mogućnosti za osposobljavanje i usavršavanje mladih znanstvenika za rad u nastavi svakako nije novost. Štoviše, preporuka je to koja se kontinuirano ističe već dulji niz godina. Priroda sustava visokoga obrazovanja (u Republici Hrvatskoj) dovela je to toga da oblici pružanja podrške nastavnicima na početku karijere u vidu osposobljavanja i usavršavanja za rad u nastavi ovise o unutarnjoj politici institucije (odnosno nije praksa svih institucija). Stoga, među institucijama postoje velike razlike u načinima kako pristupaju ovom problemu, pri čemu, s jedne strane, postoje institucije koje ulažu napore u organizaciju različitih oblika podrške nastavnicima za rad u nastavi (edukacije, radionice, tečajevi i sl.), pa čak i uvode obvezu pohađanja takvih programa i vrednuju sudjelovanje u takvim programima kao kriterij napredovanja u zvanju. S druge strane, na nekim su institucijama ovakve prakse sporadične i u njima sudjeluje tek nekolicina zainteresiranih (entuzijastičnih) nastavnika

⁸ Preporuke koje iznosimo rezultat su analize spoznaja iz literature te rezultata našega istraživanja.

(što je moguće iščitati i iz raznih izvješća o kvaliteti nastavnoga rada na pojedinim institucijama).

Mladi su znanstvenici na početku akademskoga profesionalnog puta svjesni činjenice da biti obrazovan, tj. biti stručnjak u nekoj disciplini ne znači da osoba posjeduje kompetencije da svoja znanja prenese drugima. Upravo zato prepoznaju potrebu za edukacijama i drugim oblicima usavršavanja kojima bi mogli steći znanja, primjerice o metodama dobrih govornika, o pristupu studentima s posebnim potrebama, o utjecaju koje nastavnik ima na svoje studente i sl. Drugim riječima, mladi znanstvenici u hrvatskom sustavu visokoga obrazovanja koji počinju raditi u nastavi trebaju za to biti educirani, a ne „prepušteni sami sebi“. Isto tako, uvođenje mladih znanstvenika u rad u nastavi ne bi trebalo ovisiti o tome hoće li nova mlada osoba koja se zapošljava u akademskoj zajednici dospjeti u poticajno mikrookruženje i imati uzore od kojih može učiti o tome kako realizirati svoj nastavni rad, već bi institucije u što većoj mjeri trebale inzistirati na uvođenju formalnih/strukturiranih mehanizama uz pomoć kojih se nastavna djelatnost može unaprijediti, a nastavnicima pomoći da se usavršavaju. Tome svakako pridonosi i uvođenje mehanizama kojima postignuća u radu u nastavi postaju ravnopravan kriterij u napredovanju u zvanju kao i znanstvena postignuća.

III. Unaprjeđenje procesa provođenja i implementacije rezultata evaluacija nastave

Visokoobrazovne institucije razlikuju se po tome koliku važnost pridaju cjelokupnom procesu evaluacije nastave, npr. razlikuju se u tome koliko napora ulažu u izvještavanje o rezultatima provedenih anketa, u načinima „reagiranja“ na rezultate „najuspješnijih“ i „najneuspješnijih“ nastavnika, u načinima provođenja nekih drugih oblika evaluacije nastave (npr. neformalnih) ili poticanje nastavnika na provođenje samo-evaluacija. Istovremeno, mladi se znanstvenici na početku karijere uvelike oslanjaju na rezultate studentskih evaluacija nastave, na temelju kojih unaprjeđuju svoj rad u sadržajnom smislu, ali i u komunikaciji te odnosu prema studentima, ispravljaju vlastite pogreške, uvode inovacije i sl.

Na institucionalnoj razini postoji prostor da se unaprijede prakse studentskih evaluacija nastave, nastavničkih samoevaluacija i suradničke procjene nastave te da se ti procesi dovedu do razine do koje će ishod (podizanje kvalitete nastave) biti postignut u najvećoj mogućoj mjeri. Kada je riječ o studentskim evaluacijama nastave, valja otkloniti probleme kao što su slaba izlaznost studenata i nepovjerenje studenata u anonimnost procesa evaluiranja nastave. Također, otvara se prostor za unaprjeđivanje studentskih evaluacija u kontekstu njihove svrhe kao mjernoga instrumenta koji bi trebao mjeriti kvalitetu nastave, a to se jednako odnosi na formalne (institucionalne/sveučilišne) i neformalne evaluacije, koje nastavnici nerijetko odluče provesti samoinicijativno i usporedo s formalnim. Također, na jednak bi način trebalo voditi računa o mehanizmima (protokolima) koji nastavnicima mogu pomoći da kvalitetno izrade samoanalizu vlastita nastavnoga rada. Nastavu uspješno mogu evaluirati i suradnici – kolege, drugi nastavnici s

institucije (ili, čak, različitih institucija), gdje također postoji prostor da institucija kroz svoju politiku kvalitete potiče ovakve aktivnosti.

Preporuka ide u smjeru razrade institucijskih priručnika/vodiča koji bi na jasan i sveobuhvatan način mogli nastavnicima predstaviti različite oblike evaluacije nastave i prednosti procesa evaluacije nastave čiji rezultati pružaju podlogu za kasnije unapređenje nastave. Iako su mnoge institucije dosad već implementirale neke od ovih preporuka (najčešće sredinom 2010-ih, kada je na hrvatskim sveučilištima započelo intenzivnije planiranje procesa osiguravanja kvalitete), valja napomenuti da bi o procesima evaluacije nastave trebalo kontinuirano promišljati. Tim više ako se u obzir uzmu svi izazovi koji iz godine u godinu sve značajnije utječu i mijenjaju nastavni proces (npr. povećanje potreba za razvojem hibridne i e-nastave, sve veća mobilnost studenata i nastavnika, sve veća diverzifikacija studentske populacije itd.).

IV. Unaprjeđenje procesa nagrađivanja uspješnih nastavnika u visokom obrazovanju

U visokom obrazovanju u Republici Hrvatskoj ne postoji usustavljen način nagrađivanja uspješnih i kvalitetnih nastavnika. Na nekim institucijama postoje pravilnici koji definiraju načine nagrađivanja uspješnih nastavnika, dok neke nemaju takav institucionalni mehanizam, već se vode sveučilišnom politikom i praksom. Ako i postoje mehanizmi nagrađivanja uspješnih nastavnika (bilo na institucionalnoj ili sveučilišnoj razini), kriteriji na temelju kojih se nagrade dodjeljuju najčešće su slabo razrađeni, odnosno primarno vrednuju rezultate koje su nastavnici postigli u studentskim evaluacijama nastave. Osim toga, sam je sadržaj nagrade također raznolik, pa je tako moguće vidjeti nagrade u vidu javnoga priznanja ili zahvalnice, a rjeđe financijske/materijalne nagrade. S druge strane, neke institucije imaju jasno definirane samo procese nagrađivanja znanstvene izvrsnosti.

Institucije visokoga obrazovanja posebnu bi pozornost trebale dati razvijanju modela nagrađivanja izvrsnih nastavnika. Model bi trebao sadržavati jasno definirane kriterije koji se procjenjuju da bi se neki nastavnik mogao smatrati uspješnim, a način na koji izvodi nastavu (nastavne metode, pristup studentima itd.) kvalitetnim, i time biti nagrađen za svoj doprinos nastavnome radu. Osim toga, model bi trebao biti posebice osjetljiv na suradnička i znanstveno-nastavna znanja te, s obzirom na stupanj napredovanja u karijeri i nastavno iskustvo, omogućiti pravedan sustav nagrađivanja unutar različitih kategorija. Predloženi bi konceptualni okvir pozitivnog odnosa prema radu u nastavi mogao poslužiti kao temelj za razradu takvoga modela.

V. Jasnoća komuniciranja institucijskih politika i očekivanja prema mladim znanstvenicima

Visokoobrazovne institucije vrlo rijetko jasno definiraju svoja očekivanja prema mladim znanstvenicima, posebice kada je riječ o njihovu radu u nastavi. Iako mladi znanstvenici često jesu prepoznati kao važna pokretačka snaga institucije, najčešće se spominju tek u kontekstu obveza koje trebaju izvršiti u okviru doktorskih studija. Međutim, valja imati na umu i to da biti doktorand i zaposlenik na instituciji katkada podrazumijeva dvije sasvim različite uloge, s različitim očekivanjima i opisom poslova, što znači da status mladih znanstvenika najčešće nadilazi očekivanja koja se pred njih postavljaju u okviru doktorskih studija i odnosa s mentorima.

Mladi su znanstvenici vrlo specifična skupina visokoškolskih djelatnika koji se od ostatka akademskih djelatnika uvelike razlikuju po svojem profesionalnom iskustvu i aspiracijama. Početak karijere, proces profesionalne socijalizacije, razdoblje je u kojem trebaju usvojiti sva važna pravila i norme institucije na kojoj su zaposleni te područja kojim se bave, stoga je njihova uloga zahtjevna i obilježena brojnim izazovima. S obzirom na životnu dob ovaj se profesionalni period nerijetko događa usporedo s promjenama na privatnom planu, kao što je zasnivanje obitelji i preuzimanje roditeljske uloge. U tom bi kontekstu visokoobrazovne institucije trebale jasnije iskazati svoja očekivanja prema mladim znanstvenicima te im posvetiti značajnu pozornost u svojim strateškim dokumentima (a zatim, očekivano, aktivno im pristupati različitim inicijativama i aktivnostima). Drugim riječima, valjalo bi jasnije definirati sustavne mehanizme podrške mladim znanstvenicima koji nadilaze dosad uobičajene neformalne/kolegijalne oblike podrške i/ili samostalnoga snalaženja, i to ne samo u nastavnim, već i u znanstvenim i administrativnim funkcijama za koje se očekuje da ih kvalitetno obavljaju.

VI. Poticanje razvoja pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi na osobnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini

Na kraju, ali ne manje važno, potrebno je poticati razvoj pozitivnoga odnosa za nastavni rad na osobnoj, institucionalnoj i disciplinarnoj razini, pri čemu u taj proces treba uključiti aktere visokoga obrazovanja na svim razinama. Kod mladih se znanstvenika koji imaju pozitivan odnos prema nastavi prepoznaje zadovoljstvo bavljenjem akademskom profesijom, njegovanje dobrih međuljudskih odnosa u institucijskim mikrokulturama te kvalitetan odnos sa studentima. U tom kontekstu poticati i njegovati „kulturu“ pozitivnoga odnosa prema radu u nastavi donosi brojne dobrobiti, koje bi, u konačnici, mogle biti pokretači sustava podrške mladim znanstvenicima u njihovoj profesionalnoj socijalizaciji u nastavnu djelatnost.

4. 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 i J. Lidstone (ur.), *Flexible Learning for a Flexible Society*, str. 20-29. Proceedings of ASET-HERDSA 2000 Conference, Toowoomba, Qld, 2-5 July 2000. 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. Åkerlind, G. S. (2007). Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21-37.
4. Åkerlind, S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education* 9(3), 363-375.
5. Antoniou, P., Kyriakides, L. i Creemers, B. (2011). Investigating the effectiveness of a dynamic integrated approach to teacher professional development. *CEPS journal*, 1(1), 13-41.
6. Arimoto, A. (2014). Higher Education Reforms and the Academic Profession from a Comparative Perspective. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 8, 5-18.
7. Berry, K. i Cassidy, S. (2013). Emotional labour in university lecturers: Considerations for higher education institutions. *Journal of Curriculum and Teaching*, 2(2), 22-36.

8. Biglan, A. (1973). Characteristics of Subject Matter in Different Academic Fields. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 195-203.
9. Bognar, L. i Dubovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135-153.
10. Brajdić Vuković, M. (2012). *Akteri profesionalne socijalizacije mladih istraživača u prirodnim i društvenim znanostima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
11. Brajdić Vuković, M. (2013). Aktualni problemi profesionalne socijalizacije u novačkom sustavu: slučaj prirodnih i društvenih znanosti. *Revija za socijalnu politiku*, 20(2), 99-122.
12. Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
13. Brown, G. (1993). Effective Teaching. U E. Roger (ur.), *Quality Assurance for University Teaching*, str. 211-235. London: Society for Research into Higher Education.
14. Brownlee, J. (2001). Epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 281-291.
15. Brownlee, J., Walker, S., Lennox, S., Exley, B. i Pearce, S. (2009). The first year university experience: using personal epistemology to understand effective learning and teaching in higher education. *Higher Education*, 58(5), 599-618.
16. Constanti, P. i Gibbs, P. (2004). Higher education teachers and emotional labour. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 243-249.
17. Čulum, B., Miočić, I. i Rončević, N. (2017). Nastavničke i znanstveno-istraživačke kompetencije mladih znanstvenika u Hrvatskoj. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 61-112. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
18. Domović, V., Ledić, J. i Crnčić Sokol, M. (ur.) (2018). *Priručnika za unapređenje kompetencija nastavnika u visokom obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
19. Edgar, D. E. i Warren, R. L. (1969). Power and autonomy in teacher socialization. *Sociology of Education*, 42 (4), 386-399.
20. EQUIP (2016). Comparative analysis of the ESG 2005 and ESG 2015. Preuzeto 20. 9. 2017. s <http://www.equipproject.eu/>.
21. European Students' Union (ESU) (2015). *Overview on student-centred learning in higher education in Europe*. Research study. Brussels: ESU.
22. Europska komisija (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Preuzeto 20. 9. 2020. s: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

23. Europska komisija (2017). *Obnovljeni program EU-a za visoko obrazovanje*. Preuzeto 10. 6. 2020. s <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=LEGISSUM:4301062&from=EN>.
24. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Preuzeto 10. 6. 2020. s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en.
25. Fry, H., Ketteridge, S. i Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education - enhancing academic practice*. New York / London: Routledge.
26. Gardner, S. K. (2008). Fitting the mold of graduate school: A qualitative study of socialization in doctoral education. *Innovative Higher Education*, 33(2), 125-138.
27. Ghorpade, J., Lackritz, J. i Singh, G. (2007). Burnout and personality: Evidence from academia. *Journal of career assessment*, 15(2), 240-256.
28. 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.
29. Hagenauer, G. i Volet, S. (2014). „I don't think I could, you know, just teach without any emotion”: Exploring the nature and origin of university teachers' emotions. *Research Papers in Education*, 29(2), 240-262.
30. 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.
31. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
32. Hattie, J. i Marsh, H. W. (1996). The relationship between contempoing and research: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507-542.
33. Hattie, J. i Marsh, H. W. (2004). One journey to unravel the relationship between research and teaching. U: *Research and teaching: Closing the divide? An International Colloquium*, str. 18-19. Marwell Conference Centre, Colden Common, Winchester.
34. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education*, 49, 155-176.
35. Höhle, E. A. i Teichler, U. (2013). The academic profession in the light of comparative surveys. U B. Kehm i U. Teichler (ur.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, str. 23-38. London: Springer.
36. Kálmán, O., Tynjälä, P. i Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development, and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*, 25(5), 595-614.

37. Kember D. i Kwan, K. P. (2002). Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching. U N. Hativa i P. Goodyear (ur.), *Teacher Thinking, Beliefs and Knowledge in Higher Education*, str. 219-239. Springer: Dordrecht Netherlands.
38. Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and instruction*, 7(3), 255-275.
39. Kinchin, I. M. i Hay, D. B. (2007). The myth of the research-led teacher. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(1), 43-61.
40. King, F. (2014). Evaluating the impact of teacher professional development: An evidence-based framework. *Professional development in education*, 40(1), 89-111.
41. Kovač, V. (2001). *Osposobljavanje i usavršavanje visokoškolskih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
42. Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
43. Lea, S. J. i Callaghan, L. (2008). Lecturers on teaching within the 'supercomplexity' of Higher Education. *Higher Education*, 55(2), 171-187.
44. Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. i Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher education*, 31(03), 285-298.
45. Löfström, E. i Nevgi, A. (2014). Giving shape and form to emotion: using drawings to identify emotions in university teaching. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 99-111.
46. Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67(3), 289-301.
47. Marentič Požarnik, 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.
48. Mark, G. i Smith, A. P. (2012). Effects of occupational stress, job characteristics, coping, and attributional style on the mental health and job satisfaction of university employees. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(1), 63-78.
49. Mayson, S. i Schapper, J. (2012). Constructing teaching and research relations from the top: An analysis of senior manager discourses on research-led teaching. *Higher Education*, 64(4), 473-487.
50. McLeod, H. i Badenhorst, C. (2014). Stories of researcher beginnings and becomings. *Creative approaches to research*, 7(1), 67-81.
51. Mendzheritskaya, J. i Hansen, M. (2019). Are lecturers who show emotions perceived as understanding? How culture and teacher's display of emotion are related to students' judgments about a teacher's personality. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1793-1802.

52. Miočić, I. i Turk, M. (2017). „Svi odmah znaju predavati pa i ti možeš“: Profesionalna socijalizacija mladih znanstvenika u nastavnu djelatnost. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 97-126, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
53. Miočić, I., Brajdić Vuković M. i Ledić J. (2020). The positive attitude approach for teaching in higher education: An untrodden path for policy and practice. *European Journal of Education*, 00, 1-13.
54. 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.
55. Moore, S. i Kuol, N. (2007). Matters of the heart: Exploring the emotional dimensions of educational experience in recollected accounts of excellent teaching. *International Journal for Academic Development*, 12(2), 87-98.
56. Ogbonna, E. i Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203.
57. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
58. Paris Communiqué (2018). EHEA Ministerial Conference in Paris. Preuzeto 1. 9. 2020. s <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018>.
59. Patrick, B. C., Hisley, J. i Kempler, T. (2000). „What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.
60. Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. i Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
61. 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), 34-42.
62. Phelps, P. H. i Benson, T. R. (2012). Teachers with a passion for the profession. *Action in Teacher Education*, 34(1), 65-76.
63. Postareff, L. i Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813.
64. 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.
65. Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S. i Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441-457.
66. Powell, J. P. i Andresen, L. W. (1985). Humour and teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 10(1), 79-90.

67. Pratt, D. D. (1998). *Five Perspectives on Teaching in Adult and Higher Education*. Melbourne: Krieger Publishing.
68. Prosser, M. i Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
69. Prosser, M. i Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology*, 76(2), 405-419.
70. 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.
71. 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.
72. Reynolds, A. (1992). What is competent beginning teaching? A review of the literature. *Review of educational research*, 62(1), 1-35.
73. Rome Communiqué (2020). EHEA Ministerial Conference in Rome. Preuzeto 1.2.2021. s http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.
74. Rotidi, G., Collins, J. B., Karalis, T. i Lavidas, K. (2017). Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 611-624.
75. Rowe, A. D., Fitness, J., i Wood, L. N. (2015). University student and lecturer perceptions of positive emotions in learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(1), 1-20.
76. Samuelowicz, K., i Bain, J. D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher education*, 41(3), 299-325.
77. Schein, E. H. (1971). Occupational socialization in the professions: The case of role innovation. *Journal of psychiatric research*, 8(3), 521-530.
78. Smith, E. i Smith, A. (2012). Buying-out teaching for research: The views of academics and their managers. *Higher Education*, 63(4), 455-472.
79. Stes, A. i Van Petegem, P. (2014). Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39(4), 644-658.
80. Stes, A., Gijbels, D. i Van Petegem, P. (2008). Student-focused approaches to teaching in relation to context and teacher characteristics. *Higher Education*, 55(3), 255-267.
81. Stewart, M. (2014). Making sense of a teaching programme for university academics: Exploring the longer-term effects. *Teaching and Teacher Education*, 38, 89-98.
82. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. Preuzeto 15. 7. 2020. s <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/10/Strategija-OZT.pdf>.

83. Surssock, A., Smidt, H. i Davies, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education (Vol. 1)*. Brussels: European University Association.
84. Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, 19(3), 266-275.
85. Teichler, U. (2014). Possible futures for higher education: Challenges for higher education research. U J. C. Shin i U. Teichler (ur.), *The Future of the Post-Massified University at the Crossroads*, str. 145-166. Basel: Springer International Publishing.
86. Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
87. Tierney, W. G. (1997). Organizational socialization in higher education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
88. Torok, S. E., McMorris, R. F. i Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.
89. Trigwell, K. (2011). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621.
90. Trigwell, K. i Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in higher education*, 21(3), 275-284.
91. Trigwell, K. i Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
92. Trigwell, K., Prosser, M., i Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 349-360.
93. Trowler, P. i Cooper, A. (2002). Teaching and learning regimes: Implicit theories and recurrent practices in the enhancement of teaching and learning through educational development programmes. *Higher Education Research & Development*, 21(3), 221-240.
94. Trowler, P. i Knight, P. (1999). Organizational socialization and induction in universities: Reconceptualizing theory and practice. *Higher Education*, 37(2), 177-195.
95. Turk, M. i Ledić, J. (2016). Kompetencije akademske profesije. Fata volentem ducunt, nolentem trahunt. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
96. Turk, M., Ledić, J. i Miočić, I. (2017). Povezanost nastave i istraživanja: politike i izazovi integracije. U J. Ledić i M. Turk (ur.), *Nastava i istraživanje u profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 15-48. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
97. Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L. i Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.

98. Vignjević, B. (2017). „Iz sebe moraš izvlačiti maksimum. Ne znaš do koje granice”: Formiranje profesionalnog identiteta mladih znanstvenika. U J. Ledić i M. Brajdić Vuković (ur.), *Narativi o profesionalnoj socijalizaciji mladih znanstvenika*, str. 39-72, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
99. Watts, J. i Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50.
100. Weidman, J. C. i Stein, E. L. (2003). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in higher education*, 44(6), 641-656.
101. Yerevan Communique (2015). EHEA Ministerial Conference in Yerevan. Preuzeto 15. 7. 2017. s <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>.

