

Zorica Milošević¹

Snežana Medić²

Programi za razvoj didaktičkih kompetencija univerzitetskih nastavnika i ciljevi nastave visokoškolskog obrazovanja³

Sažetak: U ovom radu analizirani su put i proces razvoja ideje i programa za razvoj kompetencija univerzitetskih nastavnika, barijere i otpori prema ovakvim programima koje smo delili sa drugim univerzitetima, ali i uspesi koje smo ostvarili. Rad prikazuje i analizira rezultate istraživanja ciljeva univerzitetske nastave nastavnika Beogradskog univerziteta, koji učestvuju u jednom ovakvom programu obuke, sa rezultatima iz kojih je evidentno zašto su potrebni i kakvi su programi obuke potrebni univerzitetskim nastavnicima.

Ključne reči: visokoškolska didaktika, univerzitetski nastavnik, ciljevi nastave, programi za razvoj nastavničkih kompetencija, andragogija.

Uvod

Iako postoje rezerve u pogledu mogućnosti da evropski univerziteti do 2020. ostvare Preporuku Grupe za visoko obrazovanje EU – „*EU high level group: train the professors to teach*“ (2013) – da svi nastavnici univerziteta treba da poseduju

¹ Doc. dr. Zorica Milošević, docent na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: zmilosev@f.bg.ac.rs

² Prof. dr. Snežana Medić, redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu; e-mail: smedic@f.bg.ac.rs

³ Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja“ (br. 179060), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

sertifikat o završenoj obuci za razvoj nastavničkih kompetencija, koji će biti vrednovan kako pri zapošljavanju tako i za napredovanje u karijeri, ove Preporuke na sasvim jasan način ukazuju na važnost, značaj i vrednovanje nastavničkih kompetencija kao ključnog pristupa i faktora za unapređenje kvaliteta nastave u visokoškolskom obrazovanju. Kvalitet nastave postaje pitanje od ključnog interesa globalne politike visokog obrazovanja, borbe interkontinentalnog prestiža univerzitetskih obrazovnih sistema i pozicija univerziteta na svetskim rang-listama, pitanje prestiža u regionalnim i nacionalnim obrazovnim sistemima, zahteva tržišta obrazovanja i tržišta zapošljavanja, zahteva studenata. Mnogo je faktora od koji zavisi kvalitet nastave, ali kvalitet nastavničkih kompetencija zauzeo je prvo mesto i smatra se ključno važnim faktorom. Neki evropski univerziteti sa dužom obrazovnom tradicijom započeli su promociju ideje o potrebi obrazovanja nastavnika za unapređenje kvaliteta nastave još pre dva veka, npr. u Nemačkoj (detaljnije u: Savićević 2009a, 2009b; Bodroški Spariosu 2017; Medić 2018), a razvoj takvih programa već je ozbiljno započeo polovinom prošlog veka, kao na primer na nemačkim, norveškim i engleskim univerzitetima. Sa druge strane, „mlađi“ univerziteti, podstaknuti nalazima singapurskog Nacionalnog instituta za obrazovanje (*NIE*), da u osnovi i pozadini visoko pozicioniranih postignuća njihovih učenika na PISA (*Program for International Student Assessment*) testiranju (5. mesto u svetu) stoji profesionalni razvoj nastavnika i njihove kompetencije kao glavni uzrok ovog uspeha, razvijaju programe za univerzitetske nastavnike po ugledu na inovativne programe koje je razvio ovaj institut (opširnije u: Elmahdi; Muammar; Al-Hattami 2015).

Iako je ideja o potrebi razvoja bazičnih i kontinuiranih programa usavršavanja didaktičkih kompetencija, i što većeg obuhvata univerzitetskih nastavnika ovakvim programima, pogotovo novopridošlih, danas neupitna, evropski univerziteti beleže različita iskustva otporu koji joj je pružan i barijerama na koje je nailazila. U Saveznoj Republici Nemačkoj, na više univerziteta, započeli su 1965. prvenstveno kursevi za tutore (Marentič-Požarnik 1990). Više od dva veka tradicije razvoja pedagogije kao posebne naučne discipline na univerzitetima verovatno je razlog što u Nemačkoj nije postojao snažniji otpor pedagoškim kursovima za univerzitetske nastavnike. Za razliku od njih, pedagogija se nije konstituisala kao naučna disciplina na engleskim i američkim univerzitetima, pa su imputi za razvoj programa pripreme nastavnika dolazili iz drugih naučnih

oblasti, pre svega psihologije, filozofije, ekonomije, sociologije i sl. Razvijen sistem univerzitetskog obrazovanja u Engleskoj rano je doneo interes za ovakve programe. Još 1958. godine, Pirz (Peers 1958) je sugerisao da univerziteti treba da organizuju treninge za nastavnike (posebno za one univerzitete koji rade na obrazovanju odraslih), međutim prihvatanje ovih sugestija je išlo veoma sporo. Kako navode Trauler i Bamber (Trowler, Bamber 2005), devedesetih započinje sistemsko rešavanje obaveznosti ovih programa na zapadnim univerzitetima, ali je pokret u Engleskoj bio sporiji, i planirano je da potpuna implementacija bude ostvarena do 2006. Engleski Institut za učenje i nastavu u visokom obrazovanju (*ILTHE*) preporučio je pristup zasnovan na kompetencijama (oko 25 nastavničkih kompetencija), što je izazvalo negodovanje onih koji su očekivali da obrazovni programi razvijaju kognitivne sposobnosti, a ne bihevioralne veštine. Ovakvo rešenje „nije bilo sretno i jedva da je bilo ko u visokom obrazovanju želeo da se to iskustvo reprodukuje u obaveznom treningu“ (Trowler, Bamber 2005: 85). Ovi autori smatraju da, iako je Norveška imala dugu tradiciju u obaveznom obrazovanju nastavnika na svojih deset univerziteta, Nacionalni savet univerziteta (*NCU*) je ipak 1988. odlučio da svi imenovani predavači na univerzitetu treba da pohađaju trening za postizanje „bazičnih pedagoških kompetencija“ sa oko 100 sati obuke realizovane u 3 do 4 nedelje. „Pravila ove politike (Lycke 1999) propisuju da se kompetencije odnose podjednako na istraživačku i pedagošku kvalifikaciju i da novi nastavnici moraju u roku od dve godine dokumentovati ovu kvalifikovanost“ (Medić 2018: 97). Ovi autori smatraju da je norveško iskustvo, koje je u suštini slično engleskom, i informativno i poučno: postojalo je protivljenje nametanju pravila; primena pravila zahtevala se za 5 godina na svim univerzitetima; neki fakulteti su odmah krenuli, drugi su se povukli; resursi su bili limitirani tako da na nekim fakultetima nije bilo ispunjenih uslova; ostala su otvorena pitanja o vrednosti obuka u odnosu na uloženo vreme; različite interesne grupe su zauzimale različite strane; vrhunski timovi bili su pozitivni prema ovim programima kao i studenti, koji su bili zadovoljni što su nastavnici morali da imaju obuku iz osnovnih pedagoških kompetencija; najiskusniji predavači su uglavnom bili negativni, mlađi principijelno za, ali sa nedostatkom vremena (Medić 2018).

Sasvim druga vrsta otpora postojala je u zemljama socijalističkog bloka, sa kojima i bivša Jugoslavija delimično deli neka iskustva. Sa jedne strane, to

je bila komunistička ideologija otelotvorena u socijalističkoj pedagogiji, i koja je izazivala otpor akademske zajednice, a sa druge, usmerenost pedagogije na decu i školski sistem, i kao takva od male pomoći univerzitetskom obrazovanju. Dovoljan reprezent za ovakvu tvrdnju je primer Demokratske Republike Nemačke, Program iz 1977. (*Studienplan, 1977, 1*) – analizirajući ga, Marentič-Požarnik (1990) navodi da je kao osnova za usavršavanje univerzitetskih nastavnika bila „svetovnonazorska pozicija marksizma-lenjinizma, obrazovna politika partijskog i državnog rukovodstva, nova saznanja pedagoških, psiholoških i sve više specijalnodidaktičkih istraživanja, kao i pedagoško-psihološke spoznaje iz Sovjetskog Saveza i bratskih socijalističkih zemalja, iz visokog školstva i drugih područja našeg jedinstvenog socijalističkog obrazovnog sistema...“ (105), a među ciljevima: „osposobiti sudeonike za marksističko-lenjinističko shvaćanje razvoja studentove ličnosti... za uspešno polemiziranje sa imperijalističkim pozicijama u pedagogiji“ (105). Sofisticiranijoj varijanti socijalističke pedagogije kakva je razvijana u Jugoslaviji pružao se i sofisticiraniji otpor, ali otpor. Tamo gde je ideologija bila jača, tu je otpor i duže trajao. Tačno je da su se prvi kursevi za univerzitetske nastavnike održali na Univerzitetu u Novom Sadu uz saradnju sa zagrebačkim i ljubljanskim univerzitetom, još 1965. godine (detaljnije: Marentič-Požarnik 1990; Savićević 2009a; Medić 2018; Alibabić 2010), ali dalji razvoj ovih programa za univerzitetske nastavnike nastavio se sporadično u Zagrebu, uz pomoć stručnjaka iz Ljubljane, a u punom zamahu i obimu u Ljubljani. Još 1972. godine Univerzitet u Ljubljani štampa „Visokoškolsku didaktiku“ V. Šmita. Srbija je morala da sačeka kraj socijalizma i kraj sankcija pa se tek tada, nakon 2000. godine, otvorila mogućnost, potreba i poverenje akademske zajednice za ovakve programe.

Doprinos andragogije kroz posvećenost istraživanjima osobnosti obrazovanja i učenja odraslih; definisanje specifičnih pristupa, oblika, metoda i tehnika organizacije obrazovanja; nove koncepte o ulogama nastavnika u obrazovanju odraslih; razumevanje osobnosti evaluacije i procenjivanja postignuća odraslih učesnika obrazovanja, pozicioniranje značaja i načina uvažavanja i korišćenja iskustva odraslih u procesu učenja postaje jezgro visokoškolske didaktike, jer je učenje studenata bliže učenju odraslih nego učenju dece. Osim toga, pitanje razvoja kompetencija univerzitetskih nastavnika i razvoj karijere nastavnika u domenu je andragoških istraživanja. Zatim, utvrđivanje

njihovih obrazovnih potreba i razvoj, realizacija, kao i evaluacija efektivnosti takvih obrazovnih programa, takođe. Razvoj univerziteta kao organizacije koja uči, njegova organizaciona kultura i mesto učenja u njoj (Ovesni 2014; Alibabić 2010; Miljković; Schramm 2015) istražuju se kao ključni faktori efektivnosti obrazovnih programa za unapređenje kvaliteta nastave.

Katedra za andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, počev od 2002. godine, bila je promoter ideje, inicijator formiranja, i preuzela je rukovođenje interdisciplinarnim timom (andragozi, pedagozi i psiholozi) za kreiranje programa za razvoj i unapređenje nastavničkih kompetencija univerzitetskih nastavnika. Program je realizovan nekoliko godina na Filozofskom fakultetu za nastavnike svih fakulteta Univerziteta u Beogradu i akademskoj zajednici poznat je pod imenom RAKUN – Razvoj akademskih kompetencija univerzitetskih nastavnika (o ciljevima, modulima, sadržaju, ishodima i evaluaciji programa RAKUN opširnije u: Medić; Milošević 2005; Medić 2018). Centar Univerziteta u Beogradu za kontinuiranu edukaciju preuzeo je program a tim za njegovu realizaciju verifikovao ga je odlukom Senata i polaznicima programa izdaje sertifikate potpisane od rektora. Tako je mogućnost da steknu i unaprede svoje nastavničke kompetencije obezbeđena većem broju, pre svega, novopridošlih nastavnika u akademsku zajednicu.

Internacionalna saradnja u razvoju programa za nastavnike univerziteta pojavljuje se 2015. godine uključivanjem Univerziteta u Beogradu u regionalni projekat TRAIN (*Training & Research for Academic Newcomers*), koji uključuje četiri univerziteta sa Zapadnog Balkana (Univerzitet u Beogradu, Univerzitet u Novom Sadu, Univerzitet u Sarajevu i Univerzitet u Podgorici). U razvoj i implementaciju ovog projekta su uključeni strani partneri i to: Univerzitet u Gentu, Univerzitet u Kentu, Upsala Univerzitet, Sapienca Univerzitet u Rimu, UP Transfer GmbH, Santander Grupa i Fondacija kralja Boduena.

Program TRAIN za Zapadni Balkan razvio je tim profesora sa napred pomenutih univerziteta. Njihovi univerziteti, inače, realizuju ovakve programe, kao obavezne za mlade nastavnike, u trajanju od pet nedelja. Zajedno sa domaćim ekspertima, program je prilagođavan našoj akademskoj kulturi i obučeni su timovi od po petnaest nastavnika univerziteta (ukupno šezdeset za četiri univerziteta) za njegovu realizaciju.

Obrazovni ciljevi TRAIN programa su:

- Podizanje akademskih veština zaposlenih na univerzitetu
- Unapređenje metoda naučnog istraživanja i pisanje naučnih radova
- Upoznavanje akademskog osoblja sa projektnim aktivnostima i fondovima EU
- Umrežavanje akademskog osoblja Univerziteta u Beogradu
- Osnaživanje preduzetničkog potencijala naučnih radnika.

Program TRAIN traje dve radne nedelje i već tri godine u svakom semestru održavaju se dva ciklusa dvonedeljnog treninga. Program ima 7 modula i polaznici su obavezni da završe minimalno 4 modula, dok su tri izborna, kako bi dobili Sertifikat Univerziteta o završenoj bazičnoj obuci, koji potpisuje rektor. Moduli TRAIN programa su sledeći:

Modul 1. Metodologija istraživanja, pisanje naučnih radova i prezentacija rezultata

Modul 2. Didaktika u visokom obrazovanju

Modul 3. Priprema prijava za projekte i upravljanje projektima

Modul 4. Veštine držanja efektivnih prezentacija

Modul 5. Preduzetništvo

Modul 6. Umrežavanje i timski rad

Modul 7. Izrada planova i programa visokog obrazovanja.

Tim Filozofskog fakulteta (RAKUN) preuzeo je realizaciju tri modula koja se odnose na nastavničke kompetencije: Didaktika u visokom obrazovanju; Izrada planova i programa visokog obrazovanja (razvoj kurikuluma) i Veštine držanja efektivnih prezentacija. Moduli Razvoj kurikuluma i Didaktika realizuju se integralno, a sadržaji TRAIN modula gotovo da se poklapaju sa sadržajima ovih modula u RAKUN-u. Oba modula usmerena su na proces vođenja učesnika ka novim pristupima obrazovanju i učenju i razumevanju uloge nastavnika, nastave i učenja (*teaching and learning*) u tom pristupu. Konstruktivistički pristup učenju, po kome učenje nije zapamćivanje znanja koje prezentuje nastavnik već proces samostalne konstrukcije znanja studenata koji nastavnik podržava, projektuje očekivanja šta i kako nastavnik treba da radi, od planiranja do realizacije, kakva treba da bude organizacija sadržaja obrazovanja kako bi studenti aktivno konstruisali znanja u procesu nastave. Najkraće rečeno, novi pristup obrazovanju studenata zahteva pomeranje fokusa sa nastavnika predavača, orijentisanog na sebe i sadržaj obrazovanja (*teacher/content oriented teaching*) na fokusiranost na

studente i njihov proces učenja (*student/learning oriented teaching*) i nastavnika koji je „facilitator“ i podržava promene koje se grade u studentskom mišljenju (opširnije: Jelenc Krašovec 2004). Podrška, instrument i jedna od tehnika učenja korišćena u te svrhe na ovom treningu je instrument koji je korišćen i za razvoj novih pristupa u dizajniranju kurikuluma, Inventar ciljeva nastave (ICN) koji su razvili Tomas Anđelo i Patriša Kros (Angelo; Cross 1993). Krosova se posebno bavila i pitanjima učenja odraslih (*Adults as Learners – Increasing Participation and Facilitating Learning*, 1981).

Autori ovog rada su prilagodili ovaj instrument našem govornom području i primerili ga kulturi naše akademske zajednice. ICN, inače, ima višestruku mogućnost primene i svrha mu je trostruka: „1) da pomogne da univerzitetski nastavnici postanu svesni onoga što žele ostvariti u pojedinim predmetima, 2) da pomogne fakultetima u tehnikama procenjivanja koliko uspešno postižu svoje ciljeve obrazovanja, i 3) da obezbedi startnu poziciju za razgovore o ciljevima obrazovanja, nastave i učenja među kolegama“ (Angelo; Cross 1993: 20). Za potrebe obuke na TRAIN programu, preciznije – modula Didaktika i Razvoj kurikuluma, ICN je korišćen kao početno/ulazno testiranje nastavnika o ciljevima njihove nastave. Primenjen je pre početka treninga. ICN je korišćen i po završetku programa, sa ciljem da se utvrdi da li su se desile promene u shvatanju i razumevanju ciljeva nastave predmeta kao posledica učestvovanja u ovim treninzima. Rezultati o efektivnosti TRAIN programa biće uskoro objavljeni.

ICN je prva i polazna tačka za primenu svih drugih tehnika procene kvaliteta i uspešnosti nastave zato što se bez jasnih ciljeva ne mogu procenjivati ishodi nastave i postignuća studenata. Ciljevi su referentna tačka za formulisanje ishoda kao i merenje progressa na putu do ishoda. Ciljevi su projekcije na kojima radimo i tačke do kojih želimo da stignemo. Zato, oni moraju biti jasni svakom nastavniku. Pregledi sistematizovane literature pokazuju iznenađujuće mali broj istraživanja o namerama nastavnika, čemu nameravaju da uče svoje studente, naspram velikog broja istraživanja o rezultatima – ishodima koje studenti ostvaruju (Angelo; Cross 1993). ICN treba da otkrije šta i čemu nastavnici nameravaju da uče svoje studente, da identifikuju i razjasne ciljeve svoje nastave. Razvoj instrumenta bio je kompleksan proces, trajao je nekoliko godina, razvijan je u nekoliko ciklusa, u tom razvoju je učestvovalo na hiljade nastavnika univerziteta (opširnije o procesu razvoja instrumenta, revizijama, mernim karakteristikama,

uputstvu za upotrebu u: Angelo; Cross 1993).

Metod

Uzorak istraživanja

Uzorak čine svi polaznici programa TRAIN koji su pohađali obuku od 2015. do 2017. godine. Od ukupnog broja popunjenih upitnika (148), za dalju statističku obradu bilo je valjano 115 inicijalnih upitnika. Među 115 nastavnika univerziteta 80 je ženskog pola, a 35 muškog; najviše je nastavnika iz oblasti prirodno-matematičkih nauka (37,4 %), potom tehničko-tehnološke oblasti (23,5 %); društveno-humanističke (21,7 %), dok je najmanje nastavnika iz zdravstvenih nauka (10,45 %) i oblasti umetnosti (7 %). Kako je TRAIN program prevashodno namenjen početnicima u univerzitetskoj karijeri, oni su činili 84,4 % uzorka, dok je vanrednih profesora bilo 13 %, a redovnih 2,6 %.

Instrument istraživanja

Instrument korišćen u istraživanju je napred pomenuti Inventar ciljeva nastave (ICN). On sadrži 52 cilja nastave koji su organizovani u 6 klastera. Nastavnici su ponuđene ciljeve nastave procenjivali iz ugla svog ključnog predmeta koji predaju na fakultetima, u rasponu od 1 do 5. U odnosu na kurs/predmet koji je izabrao, nastavnik je svaki cilj ocenjivao kao:

- | | |
|------------------|------------------------------------------------|
| (5) Esencijalan | cilj koji uvek/skoro uvek pokušava da postigne |
| (4) Vrlo važan | cilj koji često pokušava da postigne |
| (3) Važan | cilj koji ponekad pokušava da postigne |
| (2) Nevažan | cilj koji retko pokušava da postigne |
| (1) Neprimenljiv | cilj koji nikada ne pokušava da ostvari. |

U obradi rezultata dobijenih ovim instrumentom ključni su: esencijalni ciljevi koje tako vrednuju nastavnici; ukupan broj esencijalnih ciljeva za svaki klaster; rangovi esencijalnih ciljeva; aritmetičke sredine za klaster.

Poslednje, 53. pitanje u instrumentu zahteva od nastavnika da izvrše izbor

jedne od ponuđenih šest uloga i služi i kao kontrolno, ali i da navede nastavnika da dublje razmisli o svojim ciljevima.

Prikaz rezultata istraživanja

U prikazivanju rezultata istraživanja opredelili smo se da prvo prikažemo i analiziramo rezultate o procenjivanju važnosti ciljeva sopstvene nastave koji se odnose na klaster ciljeva, a potom rezultate koji se odnose na pojedinačne ciljeve nastave unutar klastera.

Prva informacija koju pruža ovaj upitnik je ukupan broj ciljeva nastave koje nastavnici smatraju esencijalnim na predmetu na koji su se fokusirali. Raspon u kome se kreće broj ciljeva identifikovanih kao esencijalni je od 2 do 44. Oko 50 % nastavnika bira između 12 i 23 esencijalna cilja svog kursa. Razlika u broju označenih esencijalnih ciljeva među nastavnicima nije poseban indikator kvaliteta nastave. Razlike mogu biti predmet kvalitativne analize relevantne za institucije, odeljenja i kolege koje su iz iste oblasti ili rade na istom predmetu.

Ono što je ključni nalaz koji nudi ovaj instrument je distribucija esencijalnih ciljeva po klasterima i prioriteta u nastavi na koje ova distribucija ukazuje. Rezultati dobijeni prema procentu broja esencijalnih ciljeva izabranih u svakom klasteru ponaosob rangiraju klaster, kako je prikazano u Tabeli br. 1.

Tabela br. 1: Procenti rangova esencijalnih ciljeva i aritmetičke sredine klastera

Klaster – naziv i broj	% rangova esencijalnih ciljeva	<i>M</i>	<i>Sd</i>
Veštine mišljenja višeg reda (1.)	23.41 %	4,22	1.981
Znanja i veštine specifične za discipline (3.)	20.86 %	3.76	1.885
Lični razvoj studenata (6.)	15.6 %	2.81	2.463
Priprema za rad i karijeru (5.)	15.4 %	2.77	2.177
Veštine akademske uspešnosti (2.)	12.45 %	2.24	2.118
Opšte obrazovanje i akademske vrednosti (4.)	12.26 %	2.21	2.202

Rezultati pokazuju da najviše izabranih esencijalnih ciljeva pripada klasterima 1. *Veštine mišljenja višeg reda* i 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Klaster koji ima najmanji broj izabranih esencijalnih ciljeva je klaster 4. *Opšte*

obrazovanje i akademske vrednosti. Ovakav rezultat je očekivan, jer reprezentuje dva univerzalna cilja nastave: da studenti steknu znanja iz discipline i da pri tome razviju veštine razmišljanja. Ovi rezultati saglasni su sa rezultatima drugih istraživanja (npr. Angelo; Cross 1993).

Tragajući za razlikama među nastavnicima u izboru esencijalnih ciljeva njihove nastave, naši rezultati pokazuju da što se tiče broja esencijalnih ciljeva unutar klastera postoje razlike među nastavnicima koji pripadaju različitim naučnim oblastima. Nastavnici koji pripadaju umetničkoj oblasti, statistički značajno više od nastavnika iz svih drugih oblasti, biraju kao esencijalne ciljeve iz klastera 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* ($F_{(4, 114)}=6.744$; $Sig=.000$), kao i klastera 5. *Priprema za rad i karijeru* ($F_{(4, 114)}=4.263$; $Sig=.003$). S obzirom na to da su umetničke akademije posvećene razvoju talenata i veština umetnosti i posebnoj važnosti opšteg obrazovanja, ovo je očekivana razlika. Razlike u izboru esencijalnih ciljeva nastave nisu statistički značajno povezane sa polom i nastavničkim zvanjima.

Sliku o izborima kao i razlikama među univerzitetskim nastavnicima, kada su ciljevi nastave njihovih predmeta u pitanju, jasnije možemo da sagledamo analizom njihovog vrednovanja pojedinačnih ciljeva unutar svih klastera (Tabela br. 2).

Tabela br. 2: Procenat koliko je svaki cilj označen kao esencijalan, rang cilja prema tom procentu i aritmetička sredina

Broj	Ciljevi univerzitetske nastave	%	Rang	M	Sd
Klaster 1: Veštine mišljenja višeg reda					
1.	Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama	67.83 %	1	4.60	.673
2.	Razviti analitičke veštine	52.17 %	9	4.31	.882
3.	Razviti sposobnost rešavanja problema	58.26 %	7	4.38	.874
4.	Razviti sposobnost izvlačenja razumnih/rezonskih zaključaka iz posmatranja	62.61 %	4	4.43	.870
5.	Razviti sposobnost sinteze i integracije informacija i ideja	59.13 %	5	4.37	.903
6.	Razviti sposobnost holističkog razmišljanja: da se podjednako vide i celina i delovi	49.57 %	10	4.30	.868
7.	Razviti sposobnost da misle kreativno	40.87 %	16	4.01	1.064
8.	Razviti sposobnost razlikovanja činjenica od mišljenja	32.17 %	28	3.86	1.059

Klaster 2: Veštine akademske uspešnosti

9.	Unaprediti veštinu obraćanja pažnje	34.78 %	25	4.00	.918
10.	Razviti sposobnost koncentracije	22.61 %	39	3.54	1.164
11.	Poboljšati pamćenje	14.78 %	47	3.31	1.127
12.	Poboljšati veštine slušanja	26.96 %	34	3.50	1.280
13.	Poboljšati govorne veštine	34.78 %	26	3.66	1.357
14.	Poboljšati veštine čitanja	24.35 %	38	3.24	1.405
15.	Unaprediti veštine pisanja	20.87 %	42	3.32	1.274
16.	Razviti odgovarajuće veštine, strategije i navike učenja	33.91 %	27	3.73	1.209
17.	Poboljšati matematičke veštine	9.57 %	50	2.52	1.410

Klaster 3: Znanja i veštine specifične za discipline

18.	Naučiti pojmove i činjenice u ovom kursu/predmetu	65.22 %	3	4.45	.891
19.	Naučiti pojmove i teorije u ovom kursu/predmetu	40.87 %	17	4.12	.839
20.	Razviti veštinu korišćenja materijala, alata, i/ili tehnologija ključnih za ovaj predmet	66.96 %	2	4.45	.939
21.	Naučiti da se razumeju perspektive i vrednosti ovog predmeta	59.13 %	6	4.47	.729
22.	Pripremiti se za dalje studije	41.74 %	13	4.02	1.000
23.	Naučiti tehnike i metode koje se koriste za dobijanje novih znanja u ovoj temi	35.65 %	24	3.88	1.061
24.	Naučiti da procene metode i materijale u ovom predmetu	30.43 %	32	3.73	1.111
25.	Naučiti da cene važnost doprinosa ovog predmeta	36.52 %	20	4.03	.927

Klaster 4: Opšte obrazovanje i akademske vrednosti

26.	Razviti uvažavanje opšteg obrazovanja, umetnosti i nauke	25.22 %	37	3.37	1.360
27.	Razvijati otvorenost prema novim idejama	41.74 %	14	4.01	1.030
28.	Razviti potrebu za informisanjem o savremenim društvenim pitanjima	22.61 %	40	3.17	1.326
29.	Razviti opredeljenje za ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti	6.09 %	52	2.50	1.287
30.	Razviti doživotnu ljubav prema učenju	22.61 %	41	3.22	1.369
31.	Razvijati estetske potrebe	10.43 %	49	2.54	1.391
32.	Razviti zasnovanu istorijsku perspektivu	7.83 %	51	2.47	1.266
33.	Razviti razumevanje uloge nauke i tehnologija	36.52 %	21	3.82	1.225
34.	Razviti uvažavanje drugih kultura	15.65 %	46	2.60	1.456
35.	Razviti sposobnosti za donošenje etičkih odluka	32.17 %	29	3.48	1.410

Klaster 5: Priprema za rad i karijeru

36.	Razviti sposobnost za produktivan rad sa drugima	41.74 %	15	3.99	1.112
37.	Razviti veštine menadžmenta/upravljanja	13.04 %	48	2.90	1.331
38.	Razviti organizacijske sposobnosti	26.96 %	35	3.43	1.364
39.	Razviti predanost za precizan rad	46.96 %	11	4.09	1.089
40.	Poboljšati sposobnost da slede uputstva, instrukcije i planove	45.22 %	12	4.02	1.132
41.	Poboljšati sposobnost organizovanja i efikasnog korišćenja vremena	30.43 %	33	3.63	1.260
42.	Razviti predanost ličnom usavršavanju i postignućima	31.30 %	31	3.81	1.099
43.	Razviti sposobnost za korišćenje veština	40.00 %	18	4.11	.953
Klaster 6: Lični razvoj studenata					
44.	Razvijati osećaj odgovornosti za vlastito ponašanje	53.91 %	8	4.13	1.174
45.	Unaprediti samopoštovanje/samopouzdanje	32.17 %	30	3.84	1.097
46.	Razviti predanost vlastitim vrednostima	20.87 %	43	3.37	1.280
47.	Razviti poštovanje prema drugima	36.52 %	22	3.77	1.243
48.	Negovanje emocionalnog zdravlja i dobrobiti	17.39 %	45	2.99	1.405
49.	Negovanje fizičkog zdravlja i dobrobiti	18.26 %	44	2.66	1.486
50.	Negovanje aktivne opredeljenosti za poštenje	36.52 %	23	3.74	1.298
51.	Razviti sposobnost za samostalno mišljenje	39.13 %	19	3.90	1.139
52.	Razviti sposobnost donošenja mudrih odluka	26.96 %	36	3.73	1.103

Prema rangu esencijalnih ciljeva prikazanih u Tabeli br. 2. sledećih pet pojedinačnih ciljeva su procenjeni od najvećeg broja nastavnika kao esencijalni: 1. Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama; 20. Razviti veštinu korišćenja materijala, alata, i/ili tehnologija ključnih za ovaj predmet; 18. Naučiti pojmove i činjenice u ovom kursu/predmetu; 4. Razviti sposobnost izvlačenja razumnih/rezonskih zaključaka iz posmatranja; 5. Razviti sposobnost sinteze i integracije informacija i ideja. Tri od ovih pet ciljeva pripadaju klasteru 1. *Veštine mišljenja višeg reda*, a dva klasteru 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Koncentracija esencijalnih ciljeva u ova dva klastera „izražava široko prihvaćenu funkciju visokoškolskog obrazovanja, kako od strane nastavnika tako i od javnosti uopšte“ (Angelo; Cross 1993: 366). Dok su u našem istraživanju esencijalni ciljevi raspodeljeni u ova dva klastera, kod Anđela i Krosove se, pored njih, uključuje jedan cilj iz klastera 6. *Lični razvoj studenata* – 51. Razviti sposobnost za samostalno mišljenje (Angelo; Cross 1993). Taj cilj se u našem istraživanju nalazi tek na 19. mestu, što govori o nedoslednosti

u vrednovanju veština mišljenja višeg reda. Ovaj cilj ne pripada ciljevima klastera 1. *Veštine mišljenja višeg reda*, ali jedan je od ciljeva 6. klastera koji se odnosi na mišljenje, kao cilj *Ličnog razvoja studenata*.

Ako pažnju usmerimo na podatke koji se odnose na veličinu aritmetičkih sredina (Tabela br. 2) i rang esencijalnih ciljeva prema tom kriterijumu koji ukazuje da su u prvih pet ciljeva (sa većim aritmetičkim sredinama) brojniji oni ciljevi koji pripadaju klasteru 3, kod nastavnika se uočava prevalencija sticanja predmetnih znanja u odnosu na razvijanje veština mišljenja višeg reda.

Ciljevi koji su u najmanjem broju označeni kao esencijalni pripadaju klasteru 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (građanska prava i odgovornosti, istorijska perspektiva, estetske potrebe), zatim klasteru 2. *Veštine akademske uspešnosti* (matematičke veštine) i klasteru 5. *Priprema za rad i karijeru* (veštine menadžmenta/upravljanje). Ove ciljeve sa začelja rang-liste oko 10 % nastavnika ipak stavlja na svoju listu esencijalnih ciljeva, ali je to nedovoljno za ostvarenje multifunkcionalnih ciljeva visokoškolskog obrazovanja propisanih kao standarda obezbeđenja kvaliteta u evropskom prostoru visokog obrazovanja koji „uključuju pripremu studenata za aktivno građanstvo, njihove buduće karijere... podržavaju njihov lični razvoj, stvaranje široke napredne baze znanja i podsticanje istraživanja i inovacija“ (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015: 7*).

Podatke o nevažnosti i neprimenljivosti ciljeva ne možemo prikazati tabelarno, ali želimo da ukažemo na situaciju u ovom delu rezultata. Smatramo da su, sa stanovišta kreiranja obrazovnih programa za razvoj nastavničkih kompetencija, barem podjednako važne informacije koje to ciljeve obrazovanja studenata nastavnici smatraju potpuno nevažnim, kao i koje su izabrali kao esencijalne. Drugo je pitanje kada nastavnici neki od 52 cilja iz ICN-a smatraju neprimenljivim za njihov predmet. Najveći broj nastavnika je ciljeve iz klastera 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (10 ciljeva unutar klastera) procenio kao neprimenljive u njihovim predmetima – kao one koje nikada ne pokušava da ostvari ($f=224$). Pojedinačni ciljevi koje je najveći broj nastavnika procenjivao kao neprimenljive su Pobjoljšati matematičke veštine ($f=40$) i Razviti doživotnu ljubav prema učenju ($f=40$). Pojedinačni ciljevi koje nijedan nastavnik nije procenio kao neprimenljive su: Naučiti pojmove i teorije u ovom kursu i Naučiti da se

razumeju perspektive i vrednosti ovog predmeta, oba iz klastera 3. *Znanja i veštine specifične za disciplinu*. Nevažni ciljevi su još veća briga za trenere u obrazovnim programima za nastavnike. Najveći broj ciljeva procenjenih kao nevažni takođe pripadaju klasteru 4. *Opšte obrazovanje i akademske vrednosti* (10 ciljeva unutar klastera) – najveći broj nastavnika ($f=180$) ove ciljeve smatra nevažnim. Razvoj matematičke pismenosti, osim što je neprimenljiv u mnogim predmetima, smatra se i kao nevažan cilj u jednom broju predmeta ($f=23$). Među nevažnim pojedinačnim ciljevima su: Razviti zasnovanu istorijsku perspektivu ($f=27$) i Razviti opredeljenje za ostvarivanje građanskih prava i odgovornosti ($f=26$), a oba pripadaju klasteru 4. Nijedan nastavnik nije prvi cilj iz klastera 1. (Razviti sposobnost primene principa i generalizacije već naučenog u novim problemima i situacijama) procenio kao nevažan. Ovi podaci govore da nastavnici koji su učesnici obrazovnog programa za razvoj nastavničkih kompetencija nemaju dovoljno znanja niti pristup obrazovanju, nastavi i učenju kojim se ostvaruje integrisani kurikulum, kroskurikularno povezivanje predmeta, mogućnosti njihovih predmeta u razvoju ključnih i transverzalnih kompetencija i mogućnosti vođenja znanja ka ostvarivanju najrazličitijih funkcija u procesu razvoja ličnosti, mišljenja i ponašanja studenata.

Popunjavajući upitnik, nastavnici nisu upoznati sa klasterima u koje su grupisani ciljevi nastave. Na kraju upitnika formulisano je 53. pitanje koje zahteva od nastavnika da među šest ponuđenih uloga odabere samo jednu koju vidi kao svoju primarnu ulogu nastavnika. Rezultate predstavljamo u Tabeli br. 3.

Tabela br. 3: Frekvencije i procenti izbora primarnih uloga nastavnika

Primarna uloga nastavnika	<i>f</i>	%
Podučavanje činjenicama i principima predmeta	20	17.4 %
Pružanje uzora studentima	5	4.3 %
Razvoj veština razmišljanja višeg reda	32	27.8 %
Priprema za posao i karijeru	32	27.8 %
Podsticanje razvoja njihovog ličnog rasta	19	16.5 %
Pomaganje da razvijaju osnovne veštine učenja	7	6.1 %
Ukupno	115	100.0 %

Ukupan rezultat za ceo uzorak pokazuje da postoje razlike kada se nastavnici opredeljuju direktno za jednu, svoju primarnu, ulogu i kada preko izbora esencijalnih ciljeva određuju svoju osnovnu orijentaciju u nastavi. Birajući

između šest ponuđenih primarnih uloga, najveći broj nastavnika opredeljuje se podjednako za Pomaganje studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda (što je isto što i klaster 1.) i Pripremanje studenata za posao i karijeru (što je isto što i klaster 5). U ovim izborima, 5. uloga Pripremanje studenata za posao i karijeru, našla se na prvom mestu za razliku od izbora esencijalnih ciljeva koji pripadaju ovom klasteru, kada su se našli tek na 4. mestu. Međutim, obe ove primarne uloge izabralo je samo po 27,8 % nastavnika. Sledeće dve primarne uloge su Podučavanje činjenicama i principima predmeta i Podsticanje razvoja studenata, njihovog ličnog rasta. Svaka od njih, kao primarna uloga, izabrana je od 17,4 %/16,5 % nastavnika. Preostale dve uloge, Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja i Pružanje uzora studentima, dele preostalih 10 % nastavnika. Ne iznenađuje nalaz da se Pripremanje za posao i karijeru, kao primarna uloga, našla na prvom mestu, s obzirom na to da je veliki pritisak na univerzitet da studenti stiču funkcionalna i primenljiva znanja koja su potrebna poslodavcima i tržištu radne snage. Planiranje kurikuluma i definisanje ishoda obrazovanja direktno se povezuju sa razvojem kompetencija potrebnih tržištu rada. Bukvalno prihvatanje i razumevanje ovih pritisaka na univerzitet može imati vrlo nepovoljne posledice po univerzitetsko obrazovanje i univerzitetsku nastavu (detaljnije u: Medić 2018). Naši rezultati izbora primarnih uloga nastavnika gotovo da se u potpunosti poklapaju sa nalazima Anđela i Krosove (Angelo; Cross 1993). Razlika u rezultatima je u rotiranim mestima 3. i 5. primarne uloge nastavnika. U njihovim istraživanjima Podučavanje studenata činjenicama i principima predmeta deli prvo mesto sa Pomaganjem studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda, a tek na trećem mestu je Pripremanje studenata za posao i karijeru. Verovatno je drugačije razumevanje funkcionalizacije univerzitetskog obrazovanja pozicioniralo ovu ulogu na treće mesto.

U našem istraživanju nisu pronađene statistički značajne razlike između nastavnika različitih naučnih oblasti u izboru primarne nastavničke uloge ($F_{(4, 110)}=1.625$; $Sig=.173$). Takođe, nisu pronađene ni statistički značajne razlike u pogledu pola ($F_{(1, 113)}=.176$; $Sig=.676$) i nastavničkih zvanja ($F_{(3, 111)}=.957$; $Sig=.416$). Mada, statistički značajne rezlike među naučnim oblastima nisu pronađene, uočavaju se tendencije koje svakako mogu imati obrazovne implikacije (Tabela br. 4).

Tabela br. 4: Frekvencije i procenti izbora primarne uloge nastavnika u odnosu na naučnu oblast

Primarna uloga nastavnika	Naučna oblast									
	Prirodno-matematička		Tehničko-tehnološka		Društveno-humanistička		Medicinska		Umetnost	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Razvoj veština razmišljanja višeg reda	13	30.2 %	7	25.9 %	7	28.0 %	3	25.0 %	2	25.0%
2. Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja	1	2.3 %	1	3.7 %	3	12.0 %	1	8.3 %	1	12.5%
3. Podučavanje činjenicama i principima predmeta	9	20.9 %	8	29.6 %	1	4.0 %	2	16.7 %	0	0%
4. Pružanje uzora studentima	2	4.7 %	1	3.7 %	2	8.0 %	0	0 %	0	0%
5. Priprema za posao i karijeru	9	20.9 %	6	22.2%	9	36.0 %	3	25.0 %	5	62.5%
6. Podsticanje razvoja njihovog ličnog rasta	9	20.9 %	4	14.8 %	3	12.0 %	3	25.0 %	0	0%

Tako, na primer, nastavnici prirodno-matematičke oblasti svoju primarnu ulogu, u najvećem procentu (30,2 %), vide u Pomaganju studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda; nastavnici tehničko-tehnološke oblasti, svoju ulogu u najvećem procentu (29,6 %) vide u Podučavanju studenata činjenicama i principima predmeta; nastavnici umetničke oblasti (62,5 %) i društveno-humanističkih nauka (36 %) – Pripremanju studenata za posao i karijeru, a nastavnici medicinske oblasti svoju primarnu ulogu vide kako u Pomaganju studentima da razviju veštine razmišljanja višeg reda (25 %), Podsticanju razvoja njihovog ličnog rasta (25 %) tako i u Pripremanju studenata za posao i karijeru (25 %).

Najveće razlike između izbora esencijalnih ciljeva i izabrane primarne uloge primetne su kod nastavnika umetničke oblasti. U situaciji izbora jedne uloge, većina, čak 62,5 %, se opredeljuje za Pripremanje studenata za posao i karijeru, zanemarišući u potpunosti ciljeve Opšteg obrazovanja i razvoj akademskih vrednosti kojima su bili okrenuti u esencijalnim ciljevima i statistički se značajno razlikovali od drugih nastavnika.

Najmanji broj nastavnika odabrao je kao svoju primarnu ulogu Pružanje uzora studentima (4,3 %) i Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine

učenja (6,1 %). Svest o važnosti, značaju i mogućnosti korišćenja sopstvene uloge kao modela za razvoj obrazaca mišljenja i ponašanja studenta, vaspitni značaj posledica ponašanja nastavnika na studente ni izbliza nije prepoznat od strane nastavnika iako istraživanja o važnosti uloga univerzitetskih nastavnika govore o njihovoj izuzetnoj važnosti za studente, kao i za same nastavnike (Harden; Crosby 2000; Medić; Milošević 2005; Coyne 2007; Nikolić Maksić; Milošević 2010; Todorescu; Popescu-Mitroia; Greculescu 2015).

Mada nijedna od ponuđenih uloga nije ostala neizabrana od strane nastavnika, ipak je samo 6,1 % nastavnika odabralo Pomaganje studentima da razviju osnovne veštine učenja, kao svoju primarnu ulogu. Smatra se da je „ona najspecifičnija od svih uloga visokoškolskog obrazovanja“ (Angelo; Cross 1993: 367) i u svim dokumentima i preporukama za razvoj i unapređenje kvaliteta visokoškolskog obrazovanja zauzima vrlo visoku poziciju, važan cilj, i gotovo uvek prisutan ishod obrazovanja, kao ključna i transverzalna kompetencija (Biggs; Collis 1982; Biggs 1999; Svinicki; McKeachie 2011; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 2015; EC: Quality and relevance in higher education, n.d.).

Podaci dobijeni ovim istraživanjem otkrivaju značaj važnosti razumevanja i procenjivanja ciljeva sopstvene nastave od strane univerzitetskih nastavnika. Oni, sa jedne strane, govore o potrebi da budu uključeni u probleme kojima će se baviti nastavnici na treninzima za razvoj bazičnih didaktičkih kompetencija, a sa druge strane, rezultati pokazuju da su takvi treninzi za univerzitetske nastavnike potrebni. Osim dobijanja važnih podataka zajedničkih za različite grupe nastavnika, katedri, odeljenja, fakulteta, univerziteta, korišćenja na treninzima za nastavnike, rezultati su još korisniji za individualnu primenu, analizu sopstvenih ciljeva nastave. Ishode nastave teško je jasno definisati ako ciljevi nastave nisu jasni. Prostor između ciljeva i ishoda popunjava sve što nastavnik radi od planiranja sadržaja obrazovanja, razvijanja programa predmeta, izbora oblika i načina rada, razvijanja nastavnog materijala i, možda najvažnije, do procene ostvarenosti ciljeva nastave i procene postignuća studenata. Bavljenje ciljevima nastave nikako

ne implicira nastavu orijentisanu na ciljeve. Ali, u nastavi orijentisanoj na ishode, što je pristup koji ima mnogo zagovornika, i jedna je od vodećih paradigmi danas, teško da objektivno može procenjivati ishode ako ciljevi nisu jasno definisani. Ali, jedno je imati jasne ciljeve i dobro definisane ishode, a drugo primeniti ove pristupe u nastavi. Obuke za razvoj didaktičkih kompetencija su jedan od pouzdanih načina da nastavnici to ostvare.

Programs for Development of Didactic Competences of University Teachers and Teaching Goals in Higher Education

Abstract: In this paper we analyzed the path and process of developing ideas and programs for the development of university teachers' competencies, barriers and resistance to such programs that we shared with other universities, but also the successes we have achieved. The paper presents and analyzes the results of the research about university teaching goals of the Belgrade University teachers participating in such a training program, with the results from which it is evident why they are needed and what training programs are needed for university teachers.

Key words: higher education didactics, university teacher, teaching goals, programs for development of teacher competences, andragogy.

Literatura:

- Alibabić, Š. 2010. Univerzitetski profesor: naučnik i/ili nastavnik. *Andragoške studije*, 2, 97-100.
- Angelo, T. A.; Cross, P. K. 1993. *Classroom Assessment Techniques – A Handbook for College Teachers. Second Edition*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Biggs, J. 1999. *Teaching for Quality Learning at University. What student does*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Biggs, J. B.; Collis, K. F. 1982. *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press.

- Bodroški Spariosu, B. 2017. *Univerzitetsko obrazovanje pred stalnim izazovima*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Coyne, S. M. 2007. The many roles we play: Perceptions of the role of psychology lecturers according to staff and students. *Psychology Teaching Review*, 13 (1), 14-22.
- EC: *Quality and relevance in higher education*, n.d. Dostupno na: ec.europa.eu/education/policy/higher-education/quality-relevance_en [18.01.2018.]
- Elmahdi, I.; Muammar, O.; Al-Hattami, A. 2015. The Effect of a Core Competencies Training Program on Faculty Members' Teaching Performance. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 2, 79-86.
- EU High level group: *Train the professors to teach*. 2013. Dostupno na: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-554_en.htm?locale=en [15.01.2018.]
- Harden, R. M.; Crosby, J. 2000. The good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22, (4), 334-347.
- Jelenc Krašovec, S. 2004. Nastavnik za odrasle – facilitator obrazovanja i ličnog razvoja. *Andragoške studije*, 1-2, 65-80.
- Ovesni, K. 2014. *Organizacija koja uči – Andragoška perspektiva*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Marentić-Požarnik, B. 1990. Analiza dosadašnjeg razvoja didaktičkog usavršavanja univerzitetskih nastavnika u Evropi i kod nas (101-117). U: *Visokoškolsko obrazovanje i tehnološki razvoj, Druga knjiga*, Osijek: Sveučilište u Osijeku – Pedagoški fakultet.
- Medić, S. 2018. *Okolo amfiteatra: Izazovi uloge univerzitetskog profesora*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Medić, S.; Milošević, Z. 2005. Teachers Competencies and Improving Quality of University Studies (263-273). In: Terzis, N. P. (Ed.) *Quality In Education In The Balkans*, Thessaloniki: Balkan Society for Pedagogy and Education.
- Miljković, J.; Schramm, M. 2015. Organizaciona subkultura i obrazovanje zaposlenih. *Andragoške studije*, 1, 121-144.
- Nikolić Maksić, T.; Milošević, Z. 2010. Different Roles of Adult Educator: Students' Preferences. In: Papastamatis, A; Valkanos, E; Zarifis, G. K.; Panitsidou, E. (Eds.). *Educating The Adult Educator: Quality Provision And Assessment In Europe*, e-Book Conference Proceedings, University of Macedonia, Aristotle University of Thessaloniki, 565-574.
- Peers, R. 1958. *Adult Education A Comparative Study*. UK: Routledge and Kegan Paul.
- Savićević, D. 2009a. *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- Savićević, D. 2009b. Andragoški naučni okviri visokog obrazovanja. *Obrazovanje odraslih*, 1, 27-56.

- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. 2015. Brussels: EURASHE.
- Svinicki, M.; McKeachie, W. J. 2011. *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research and Theory for College and University Teachers. Thirteenth Edition*. Ohio: Wadsworth, Cengage Learning.
- Todorescu, L. L.; Popescu-Mitroia, M. M.; Greculescu, A. 2015. Students' Views on the Teacher as an Information Provider. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 184–189.