

*Emina Frljak¹,
Mirjana Mavrak²*

ANDRAGOŠKA I PRAVNA TRANSFERZALA U KOMPETENCIJAMA I OBRAZOVNIM POTREBAMA SVEUČILIŠNIH NASTAVNIKA I SURADNIKA

- Sažetak -

Okvirni zakon o visokom obrazovanju je dokument koji definiira način poslovanja i postojanja sveučilišne zajednice, te uvjete pod kojima sveučilišni nastavnik i suradnik mogu obnašati svoje znanstvene i nastavne funkcije. Osnovno pitanje koje se postavlja jeste da li zakonodavstvo na jednak način tretira važnost znanstvenih i nastavnih funkcija na sveučilištu, ako je znanost o obrazovanju odraslih definirala ulogu nastavnika u procesu izobrazbe odraslih polaznika. Budući je sveučilište institucija za formalnu izobrazbu odraslih, opravdano je uspoređivati teorijske koncepte, pravne uredbe i praktične implikacije tih uredbi u svakodnevnom životu sveučilišta kao zajednice studenata i nastavnika privrženih znanju i znanosti. Rad je rasprava o usuglašenosti ovih zahtjeva i pokušaj da se u grubim crtama daju smjernice za promišljanje koncepta izobrazbe sveučilišnih nastavnika i suradnika.

Ključne riječi: sveučilište, obrazovne potrebe, sveučilišni nastavnik, nastavne kompetencije, temeljna nastavna umijeća, Okvirni zakon o visokom obrazovanju.

Uvod

Nastavničke kompetencije u suvremenim raspravama o odgoju i obrazovanju već su duže vrijeme prisutne kao top-tema koju se nastoji definirati iz različitih uklona. Postavlja se pitanje kompetencija za vladanje stručnim

¹ Emina Frljak, B.A., Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

² Dr. Mirjana Mavrak, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu

znanjima iz oblasti kojoj nastavnik matično pripada (prirodne, tehničke, društvene i humanističke znanosti), kompetencija za kvalitetno upravljanje informacijama (informacijska pismenost), kompetencija za komunikaciju i interakciju s polaznicima, kompetencija za inkluzivno obrazovanje, kompetencija za metodičko-didaktičko oblikovanje nastavnog rada, kompetencija za interkulturalno razumijevanje, kompetencija za kreiranje poticajnog okruženja za učenje i mnogih drugih (ISSA Pedagoški standardi). Mogućnosti njihove operacionalizacije su nepregledne, ali se sve mogu smatrati povezanim sa cjeloživotnim učenjem i nastavničkim umijećem da njeguje ideju nikad prekinutog duhovnog razvoja, kako kod svojih polaznika tako i kod sebe (Tankersley i dr., 2011).

Sveučilište, kao prostor koji okuplja ljude privržene znanju, nije imuno od ovakvih rasprava. Iako sveučilište okuplja znanstvenike, ono nije tek zbir laboratorija za propitivanje stvarnosti, već i prostor u kojemu se znanje razmjenjuje, jer bi u protivnom znanje bilo samo sebi svrha. Znanstvenici, dakle, moraju imati umijeće prenošenja svojega znanja ako žele obezbijediti opstanak toga znanja i učiniti ga trajnim povjesnim obrazovnim dobrom, korisnim na tržištu rada. Ova se razmjena odvija u andragoškom obrazovnom ciklusu, na relaciji profesor–student ili asistent–student.

Pripadajući sistemu formalne izobrazbe odraslih ljudi, sveučilište se mora posmatrati kao andragoška institucija koja u jednoj osobi zapošljava istraživača i nastavnika. Dok jedna od ove dvije uloge zahtijeva kompetencije za primjenu metodologije znanstveno-istraživačkog rada, druga zahtijeva kompetencije za andragoški pristup učenju i poduci. To znači da sveučilišni nastavnik ili suradnik moraju podjednako dobro podučavati i istraživati svoje predmetno područje.

I laici i stručnjaci i članovi akademske zajednice složili bi se da je ovaj zahtjev sasvim opravdan. No da li sveučilišna praksa zaista poštuje ovaj zahtjev ili on samo deklarativno egzistira u stvarnosti? Da li poslodavac očekuje da sveučilišni nastavnik bude kompetentan u svojim nastavnim umijećima ili prednjači zahtjev za razvojem znanstvene karijere? Koliko je ovo jasno zakonodavcu, uposlenicima na visokoškolskim institucijama, a koliko korisnicima – studentima i privrednim predstavnicima?

U ovom radu osnovno pitanje koje postavljamo glasi: što je to što se traži od sveučilišnog nastavnika i suradnika idealno zamišljenim teorijskim konceptom sveučilišne andragogije, a što propisuju pravni dokumenti koji deskribiraju ova radna mjesta u visokoškolskoj instituciji? „Transferzala“ predstavlja pravu kojom se presijecaju neki pravci, pa je ovaj termin upotrijebljen da bi osnovna nakana ovdje ponuđenog teksta bila jasnija: usporediti što se o sveučilišnim nastavničkim kompetencijama zna u znanstvenoj teori-

ji, a što je to što poslodavac u visokom obrazovanju definira kao potrebno na različitim radnim mjestima pri sveučilištu (nastavnička i suradnička zvanja – redoviti i izvandredni profesor, docent, asistent). Ukazat ćemo na postojeće stanje i moguće nejasnoće u sklopu reformskih procesa u visokom obrazovanju, s nadom da dajemo poticaj za podizanje svijesti o promjenama koje su neminovne ako želimo poboljšavati sustav visokog obrazovanja.

Reforma visokog obrazovanja i kompetencije sveučilišnih nastavnika

U italijanskom gradu Bologni, s najstarijim europskim sveučilištem, ministri nekoliko europskih zemalja potpisali su Bolonjsku deklaraciju 1999. godine. Od tada je ovu Deklaraciju potpisalo 45 europskih zemalja. Bosna i Hercegovina se našla među potpisnicama 2003. godine, na konferenciji održanoj u Berlinu. Cilj ovog procesa bio je stvaranje EHEA³, Europskog prostora visokog obrazovanja. Reforma visokog obrazovanja ili popularno nazvana „bolonja“ ima nekoliko prioriteta koji se nastoje ostvariti u periodu od 10 godina. Prije svega nastoji se osigurati kvaliteta učenja i poučavanja, insistira se na uvođenju dvocikličnog sistema studija (bachelor i master – ili: dodiplomskog i diplomskog studija) i uvođenju dodatka diplomi, međuuniverzitetsko priznavanje diploma i studija. Još jedna zanimljiva odrednica ove reforme jeste i povećanje mobilnosti kako studenata tako i akademskog osoblja. Međutim osim ovih zanimljivih izmjena, reforma visokog obrazovanja donijela je mnogo promjena i kada je u pitanju sama nastava i njeno metodičko-didaktičko oblikovanje. Prije svega, reforma „u centar zbivanja na univerzitetu postavlja studente – ona pravi tzv. *student centered university*, za razliku od ovoga koji mi imamo i u kojem su u centru nastavnici (tzv. *teacher centered university*). Sve što se dešava na univerzitetu, prema

³ Europski prostor visokog obrazovanja (the **European Higher Education Area** ili **EHEA**) bio je promoviran na obilježavanju desetogodišnjice Bolonjskog procesa u martu 2010. tijekom Konferencije ministara u Budimpešti i Beču. Kao osnovni cilj Bolonjskog procesa od njegovog pokretanja 1999., Europski prostor visokog obrazovanja mišljen je kao prostor osiguravanja zajedničkog sistema visokog obrazovanja u Europi koji će omogućavati lakšu međusobnu usporedbu, kompatibilnost i koherenciju sistema visokog obrazovanja u različitim zemljama Europe. U periodu od 1999. do 2010. godine, sve snage zemalja članica Bolonjskog reformskog procesa težile su kreiranju zajedničkog prostora visokog obrazovanja, koji je postao realnost tek odlukama na Konferenciji u Budimpešti i Beču u martu 2010. godine.

bolonjskoj reformi, treba biti u službi procesa učenja – studiranja. Prema bolonjskim pravilima, studenti uče redovno – oni studiraju.” (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>).

Samim tim uloga nastavnika bitno se mijenja. Nastavnici i saradnici više nisu tu samo da održe predavanje ili vježbe na klasičan način gdje će oni imati centralnu ulogu znalca koji daje popis literature nakon što je izložio jednu tematsku cjelinu. Nastavnik dobija mnogo zahtjevnije, mnogostruke uloge za koje su mu potrebne veće sposobnosti od onih koje može dobiti prilikom studija matičnog područja. Ovdje na scenu stupaju nastavničke kompetencije koje su prijeko potrebne da bi se nastava realizirala po bolonjskim principima. Postavlja se zahtjev da u smanjenom broju kontakt-sati u nastavi studenti nauče kako učiti i tragati za informacijama prije nego li da usvoje informacije koje će potom u ispitnoj situaciji izložiti kao svoje znanje. Postaje bitno informaciju upotrijebiti u praktične svrhe, a ne samo memorirati. Ovaj zahtjev, dakako, nije nov u odgojnim znanostima. Stoljećima se, još od prosvjetiteljstva, govori o važnosti načela utilitarizma u akademskom znanju i sposobnosti polaznika da upotrijebi znanje u svakodnevnicu. Reforma visokog obrazovanja samo je u svojim krugovima potvrdila vrijednost ovoga zahtjeva, ali je time zaprijetila cijelom jednom vrijednosnom sustavu koji je djelovao nedodirljivo: studirati je značilo imati vremena i novaca za polagani duhovni razvoj, a danas se živi tako ubrzano da akceleracija ima prednost nad „pohvalom sporosti“⁴. Reformu možemo podržavati ili kuditi, ali kako je ona naša sveučilišna stvarnost, pogledajmo kakvi su propisani uvjeti, a kakvi uvjeti pod kojima studenti, nastavnici, suradnici i lektori rade u procesu učenja i poduke.

Broj studenata koji treba da bude prisutan na predavanjima te vježbama maksimalno je 25, kako bi nastavnik odnosno suradnik mogao organizirati nastavu tako da može komunicirati sa svakim studentom, upoznajući njegove potrebe, motivaciju, želje, njegovu aspiraciju i znati kako da svakog od njih pokrene i motivira za rad. Student bi na ovaj način došao „u centar“ nastavnog zbivanja, nastava bi poprimila individualizirani karakter i odgovarala na potrebe svakog studenta. Međutim, što se obično dešava s kvalitetom nastavnog procesa, koja uveliko zavisi od strukture toga procesa (broja studenata, opremljenosti učionica, posjedovanja sredstava za nastavni rad)?

Nerijetko, učionice su prepune, ponekad svi studenti ne mogu stati u za to predviđeni prostor. Broj studenata na pojedinim studijskim grupama daleko je veći od 25, čak se i stotinjak studenata nađe na pojedinim predavanji-

⁴ O ovome je slikovito pisao Carl Honoré u svojoj knjizi „Pohvala sporosti“, u izdanju Algoritam – Beograd, 2004.

ma. U ovakvim uslovima nastavnici i suradnici moraju upotrijebiti posebne metodičke vještine da bi uopće organizirali kvalitetnu nastavu, a pogotovo nastavu po reformskim principima. Ovdje se gubi zahtjev za *student centered university* (student u centru sveučilišta) koji reforma potiče, a nastavnici i suradnici su prepušteni sami sebi u organiziranju nastave u ovakvim uvjetima. No tu nije kraj.

„Broj sati direktne nastave, tj. direktne komunikacije studenta s nastavnicima svodi se na 20-25 sati nedjeljno (umjesto sadašnjih 30-35 sati nedjeljno)“ (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>). Dakle, gradivo koje treba savladati u toku godine nije se promijenilo svojom količinom, koja ostaje ista, ali broj sati direktne nastave se smanjuje. Npr., jedan kolegij koji je imao 2 sata predavanja i 4 sata vježbi sa studentima podijeljenim u dvije grupe radi kvalitetnijeg rada, sada je reduciran na 1 sat predavanja i 2 sata vježbi. U ovom prepolovljenom vremenskom periodu nastavnici i suradnici treba da realiziraju sa studentima ono što se ranije realiziralo za dvostruko više vremena. Prije svega, za ovakav rad treba imati dobro razvijene nastavničke sposobnosti, fleksibilnost u formuliranju ishoda učenja, ali i spremnosti za ulaganje mnogo truda u uspješnu nastavnu komunikaciju, polazeći prije svega od promjene svoga osobnog viđenja znanja koje je studentu potrebno. Studenti bi morali biti maksimalno uključeni, prethodno uz vođenje nastavnika osamostaljeni i pripremljeni za partnerski odnos u nastavi, što bi obezbijedilo da učenje i poučavanje bude kvalitetno. Da li izobrazba znalaca i istraživača obezbjeđuje i nastavničke kompetencije koje su ovdje opisane? Jednostavnim uvidom u sveučilišne kurikulume po kojima se osposobljavaju sveučilišni nastavnici i suradnici, jasno je da odgovarajući metodičko-didaktički nauk ovdje uopće nije zastupljen.⁵

Također treba spomenuti i neopremljenost učionica u kojima se radi. Za rad su potrebna mnogobrojna tehnička sredstva, počevši od računara i projektoru do još novijih tehnologija koje visokoškolske organizacije nažalost često ne posjeduju. Čak ni sve učionice nemaju računare tako da se nastavnici moraju ponovno sami snalaziti i iznalaziti alternativna rješenja stvarajući pogodne uslove za rad. Postavlja se pitanje da li su nastavnici osposobljeni za ovu vrstu fleksibilnog i kreativnog snalaženja u nastavi.

Pored svega ovoga tu su i administrativna opterećanja koja zahtijevaju ispunjavanje raznih obrazaca za praćenje nastave i formalnih kriterija veza-

⁵ Ovdje ne uzimamo u razmatranje različite programe nevladinog sektora (vidjeti više u programima *COI- Step by Step*, naprimjer) koji postoje i ocijenjeni su izuzetno kvalitetnim, već govorimo o tome što je sveučilište spremno učiniti za izobrazbu svoga nastavnog kadra.

nih za samu reformu, tako da se nastavničke potrebe za administrativnom i dokimološkom kompetencijom uvećavaju, a istodobno se zbog zahtjeva za efikasnim znanstvenim postignućima stavljaju u drugi plan. Ovo najbolje ilustrira osvrt jednog od sveučilišnih nastavnika koji govori o sudaru formalnih i općeljudskih potreba za kvalitetom: „*Dakle, ljudi ne vjeruju da su meni s razlogom dali doktorsku diplomu, dakle da sam ja sposoban osmisliti taj svoj kolegij, nego se mora upravljati mojom kvalitetom, ali na vrlo formalan način. Nitko neće pitati jesam li ja u stanju ljudima nešto ispričati da me čuju, nego, znate ono: da li postoji sillabus, da li je on na Internetu, da li sam postavio tamo barem jedno predavanje, da li sam bio na usavršavanju, što se papirom potvrđuje, da li sam objavio udžbenik, i sve takve... To su formalni kriteriji.*“ (Božić, 2011: 101)

Nastavnici i suradnici na sveučilištima trebaju biti aktivni i na nastavnom i na znanstvenom planu. To znači s jedne strane stalno objavljivanje radova, članaka u publikacijama, te pisanje i objavljivanje knjiga i udžbenika, dok s druge strane znači obavezu organiziranja nastave u ne tako povoljnim uvjetima koja će biti kvalitetna i studentu usmjerena. I kao nastavnik i kao znanstvenik, sveučilišni profesor ili asistent mora se kontinuirano usavršavati, unaprijeđivati svoja znanja i stečene vještine kako bi mogao opstati u poslu i uspješno ga obavljati, a pri tom je obavezan realizirati katkad i 12 sati tjedno.⁶

Ovdje se nužno postavlja pitanje edukacije edukatora koje bi moralo biti jedan od ciljeva suvremenog visokog obrazovanja. Postavlja se pitanje da li se vodi računa o potrebama nastavnika i suradnika koje se registriraju u procesu učenja, poduke i istraživačke djelatnosti ili se sveučilišni djelatnici smatraju državnim službenicima s posebnim zadatkom ulaganja u obrazovne ishode jedne zemlje. Koliko su tako definirani nastavnici i suradnici u nastavi kompetentni odgovoriti zahtjevima za vlastitom fleksibilnosti, zahtjevima za razumijevanje razvojnih procesa suvremenih studentskih generacija, zahtjevima za ovladavanje upotrebom informacija, a ne nužno i samom informacijom, zahtjevima za poštovanje različitosti u komunikaciji sa studentima? Koliko nastavnici o čijim se potrebama ne vodi računa mogu voditi računa o potrebama svojih studenata?

U jednom radu posvećenom pitanju kvalitete sveučilišne izobrazbe uopće, navodi se sljedeće: „Imaju li sveučilišni profesori potrebu za izobrazbom u ulozi nastavnika? Ako je odgovor pozitivan, koje probleme prepoznajemo u svakodnevnom radu nastavnika i suradnika o kojima bi moralo biti riječi unutar jednog curriculuma za izobrazbu edukatora? Koje je pitanje

⁶ Više u Okvirnom zakonu o visokom obrazovanju u BiH (*Službeni glasnik BiH*, 59/07 i *Službeni glasnik BiH*, 59/09).

visokoškolske nastave goruće: pitanje ishoda učenja, metoda poučavanja digitalnih generacija studenata, vrednovanje učinaka...? Ili su možda slijepe mrlje u komunikaciji nastavnik–student osnovni kamen spoticanja u akademskim postignućima?“ (Mavrak, 2010: 264)

Od reforme visokog obrazovanja danas imamo samo vrh ledenog brijega koji obuhvata osiguranje kvalitete, priznavanje diploma, mobilnost koja je na niskom nivou, uvedene ECTS bodove, te sistem 3+2+3 ili 4+1+3, dok nam je niz sociopedagoških i psiholoških pitanja i problema ostao skriven. Pitanja koja su vezana za nastavnika, njegove kompetencije i spremnost na pedagoške inovacije, student i njegova motiviranost, potrebe i mogućnosti, ishodi učenja i spremnost za cjeloživotno učenje, komunikacija nastavnik–student, evaluacija i praksa su pitanja koja se kriju ispod površine. (Pašalić Kreso, 2009)

Naša visokoškolska nastava i danas je opterećena tradicionalnim stanovištem da pedagoški smisao i kompetencije uspješnog nastavnika rastu s dobrim poznavanjem struke. Na mnogim tehničkim, medicinskim, ekonomskim ili pravnim studijama pitanje pedagoške pripremljenosti sveučilišnih nastavnika i saradnika nije se postavljalo, a ni trenutno situacija nije puno bolja. Međutim, praksa stalno opovrgava ovo tradicionalno stanovište, a sam bolonjski reformski proces snažno je pokrenuo ovo pitanje.

Andragoški zahtjevi i pravno definiranje uloge sveučilišnog nastavnika i suradnika

Tokom historije, uloga nastavnika se mijenjala. Od prvobitne uloge neprikosnovenog autoriteta koji sve zna i u čiju se riječ ne sumnja danas nastavnik sve više ima ulogu savjetnika, odnosno onog koji usmjerava nastavni proces, vodi, potiče učenike na rad i učenje.

On više nije klasični predavač koji ”posjeduje, ima znanje” i koji to znanje treba da ”preda” i ”usadi” učenicima, a pogotovo studentima koji su odrasli polaznici u nastavi. Nastavnik danas uči učenike kako da uče, kako da samostalno istražuju i dolaze do potrebnih informacija. On je sve manje onaj koji im prenosi gotova znanja.

“Stara” koncepcija sveučilišta gdje je profesor neprikosnoveni, nedodirljivi autoritet, subjekt koji na studenta gleda kao na objekt, bezličnu masu koju treba oblikovati, u edukacijskom procesu odavno je napuštena, što čitamo u naslovima iz oblasti visokoškolske pedagogije koji su publicirani još prije 25 godina: „Novo sveučilište našeg doba shvaća visoko obrazovanje u funkciji emancipacije, stvaralačkog osposobljavanja studenta za rješavanje

svih problema, teškoća i nejasnoća. Novo sveučilište i njegova edukacijska tehnologija pomažu studentu da se samooblikuje s obzirom na budućnost koja dolazi, da se razvijaju njegove kreativne potencije i da ga se osposobljava za istraživanje novoga..." (Bratanić, et al., 1987: 73).

Danas se teži ostvarenju ideje modernog univerziteta, koji se uvelike razlikuje od "starog". Da bi se ova ideja ostvarila, potrebni su, prije svega, "novi" nastavnici, nastavnici s puno drugačijim, šarolikijim ako ne i većim kompetencijama od dosadašnjih. Radi se, zapravo, o drugoj kvaliteti kompetencija koja je danas potrebna za rad sa studentima.

Biti univerzitetski nastavnik ili saradnik ne znači samo posjedovati fakultetsku diplomu i akademsko znanje samo matičnog znanstvenog područja. Pored užeg matičnog područja u kome nastavnik može biti stručnjak, potrebno je puno rada na usvajanju ali i usavršavanju sposobnosti potrebnih za uspješnu komunikaciju sa studentima te planiranju, organiziranju, izvođenju i posebno evaluaciji nastavnog rada.

„Rad visokoškolskog nastavnika odnosi se na naučno-istraživačku delatnost, ali i na prenošenje znanja, saznatih naučnih istina, na poučavanje, učenje, vođenje studenta do saznanja. Znači da visokoškolski nastavnik mora posedovati kompetencije predavača, nastavnika, a ne samo naučnika i istraživača.“ (Babić – Kekez, 2008: 144).

Shulman navodi da stručno znanje nastavnika uključuje sljedeće:

- Znanje gradiva
- Znanje o širokim načelima i strategijama organizacije nastave
- Znanje o nastavnim materijalima i programima vezanim za kurikulum
- Znanje o poučavanju pojedinih tema
- Znanje o učenicima
- Znanje o pedagoškim kontekstima, od razreda do šire društvene zajednice
- Znanje o pedagoškim ciljevima i vrijednostima (prema: Kyriacou, 2001)

Iako je Shulman ovaj pregled znanja izlistao s obzirom na nastavnike osnovnih i srednjih škola, ono se može smatrati relevantnim i za sveučilišne nastavnike i suradnike. Svakom nastavniku je potrebno posjedovati znanje o gradivu koje podučava, ali i znanje kako organizirati nastavu s obzirom na datu temu, na metod poduke i paletu nastavnih interakcija. Ako ga smatramo andragoškim djelatnikom, a takvo je viđenje opravdano s obzirom na uzrast polazničke skupine s kojom sveučilišni nastavnik radi, posjedovanje

znanja o studentima s kojima radi, koje vodi u procesu nastave i od kojih nastoji izvući najbolje potencijale usmjeravajući njihov razvoj dobija na značaju i postaje prioritetom na ovom Shulmanovom popisu. Svaka nastava, bilo da je to predavanje u osnovnoj, srednjoj školi ili pak na sveučilištu, treba da ima svoje odgojno-obrazovne ciljeve i vrijednosti, a nastavnici na bilo kom nivou treba da su s njima vrlo dobro upoznati.

Sveučilišni nastavnik ima nešto izmijenjen redoslijed ovih zahtjeva. Slijedi li logiku andragoške komunikacije, mora se prije svega pitati „kome predajem”, a tek onda „što predajem”, „s kojim ciljem”, „kojim metodama” i „s kojim očekivanjima” (Andrilović i dr., 1985). Kada ovu logiku dodatno didaktiziramo, dolazimo do temeljnih nastavnih umijeća bez kojih nitko ne bi mogao ući u hram prosvjete bez obzira na svoj znanstveni i znanstveni identitet.

Kyriacou (2001) govori o sedam temeljnih nastavnih umijeća, u koja ubraja sljedeće:

- planiranje i priprema: umijeća potrebna za odabir predviđenih pedagoških ciljeva i rezultata i načina kako ih najlakše postići
- izvedba nastavnog sata: umijeća potrebna za uspješno uključivanje učenika u učenje, osobito u odnosu na kakvoću pouke
- vođenje i tok nastavnog sata: umijeća potrebna za organizaciju aktivnosti za vrijeme nastave kojima se održava učenička pažnja, zanimanje i učestvovanje
- razredni ugođaj: umijeća potrebna da bi se razvili i održali motivacija i pozitivni učenički odnos prema nastavi
- disciplina: umijeća potrebna da se održi red te da se riješe problemi učeničkog neposluha
- ocjenjivanje učeničkog napretka: umijeća potrebna da se ocijeni učenički napredak, a koja uključuju formativno (pomaže učeničkom razvoju) i sumativno (evidentira postignuće) ocjenjivanje
- osvrt i prosudba vlastitog rada: umijeća potrebna da se prosuđuje o vlastitoj nastavi kako bi se poboljšala

Kyriacou također akcenat stavlja na osnovnoškolske te srednjoškolske nastavnike, ali uz određene modifikacije ovo se svakako odnosi i na sveučilišne nastavnike. Ovdje bi trebalo napomenuti da se rad sa studentima razlikuje od rada s učenicima u osnovnim i srednjim školama, jer su oni odrasli polaznici u nastavi koji drugačije uče nego mlađi učenici u nastavi. Ipak i u univerzitetnoj nastavi potrebna su sva ova umijeća kako bi se predavanje, vježbe ili seminar uspješno isplanirali, pripremili, organizirali, realizirali i naravno evaluirali rezultate i uspjeh učenja i podučavanja. Moguće je ponu-

diti deskripciju uloge sveučilišnog nastavnika kroz pomenutih sedam temeljnih nastavnih umijeća (vidi Tabelu 1.).

Tabela 1.

Sedam temeljnih nastavnih umijeća kako ih definira Kyriakou	Refleksija na ulogu sveučilišnog nastavnika	
	Tradicionalni pristup	Reformski pristup
Planiranje i priprema gradiva, odabir ciljeva i rezultat rada	Syllabus je definirao široki spektar sadržaja od kojih su samo neke teme bile realizirane. Popis literature obiman. Nema vremenskog definiranja realizacije pojedinih tema. Predavač bira redosljed i način rada.	Syllabus sadrži konkretizirane ciljeve definirane kao "ishodi učenja". Precizno se zna kada se koja tema realizira i koja je njena namjena. Sloboda u izboru teme sužena, literatura prilagođena ishodima učenja (popis je puno kraći)
Izvedba nastavnog sata	Predavač izlaže pripremljenu temu u trajanju od minimalno 90'. Tjedni broj sati po predavaču je od 4 do 6. Moguća široka upotreba predavanja <i>ex cathedra</i> .	Predavač ima na raspolaganju 45', a pritom nema prostora za izlaganje širokih teorijskih koncepata. Tjedni broj sati iznosi od 6 do 12, a tematske cjeline su rascjepkane. Predavanje <i>ex cathedra</i> više nije efikasno – vrijeme dato za realizaciju nalaže interaktivne metode i umijeće zadavanja zadataka za samostalan rad.
Vođenje i tok nastavnog sata: organizacija koja motivira i pobuđuje pažnju slušatelja	Koncentracija na inovativne podatke, znanstvene informacije, poziv na izvore, citiranje autoriteta iz znanstvenog područja. Oslonac je na literaturi koja se preporuča, znanje ima svoje granice.	Koncentracija na metod rada, a ne na informacije. Informacije moraju biti probrane, skraćene. Postoji opasnost da ne budu shvaćene u svojoj punini. Potrebna sposobnost sofisticiranog vođenja studenta kroz kritičko mišljenje. Interakcija u formi razgovora više no u formi predavanja. Znanje narasta. Preporučena literatura do kraja semestra može biti zastarjela. Barata se s puno informacija, ali se kroz njih prolazi površno.

<p>Razredni ugođaj: umijeće u održavanju motivacije učenika i stvaranje pozitivnog odnosa prema nastavi</p>	<p>Studiranje se ne dešava samo da bi priskrbilo diplomu za zapošljavanje već da bi polaznici bili i ostali ljubitelji znanja. Na predavanja se dolazi kod dobrih predavača jer ih je dobro čuti. Predavanje je umjetnost za sebe, ne mora nužno nuditi sadržaj za ispit. Student je motiviran kvalitetom predavačkog umijeća da prisustvuje i učestvuje u predavanju.</p>	<p>Studiranje obezbjeđuje diplomu za zapošljavanje, a nezaposlenost je velika. Nastavnik se suočava s pitanjem studenta: Čemu služi to što nas učite? Akceleracija u usvajanju znanja potiče akceleraciju u poduci – učesnici se bave samo onim što je korisno za stjecanje diplome. Neophodne su nove kompetencije u poimanju sposobnosti digitalnih generacija da se koncentriraju, ali i znanja o pristupu informacijama.</p>
<p>Disciplina: odražati red i rješavati problem neposluha</p>	<p>Predavač je neprikosnoveni autoritet koji može preduzeti sve što smatra efikasnim da bi kontrolirao proces učenja-poduka. Njegova centralizirana pozicija je istaknuta, a moć njegova autoriteta neupitna.</p>	<p>Predavač je voditelj koji mora definirati pravila rada da bi održao disciplinu, jer odgajanje novih generacija studenata upućuje na mogućnost nekontroliranog davanja slobode bez reda. Studijske grupe su obimne i neke metode kontrole uopće nisu efikasne (dežura nad studentima da ne prepisuju na ispitima, npr.). Nastavnikova sposobnost da disciplinira zahtijeva redefiniranje.</p>
<p>Ocjenjivanje učeničkog napretka</p>	<p>Dva ili tri ispitna roka daju mogućnost da se tačno definira kada studenti izlaze na provjeru znanja koja ima formu pismenog i usmenog ispita. Usmena komunikacija ima veliku važnost, pa umijeće verbalne i neverbalne komunikacije dolazi do izražaja. Ocjenjivanje se svodi na sumativni oblik procjene usvojenog znanja nakon izvjesnog perioda poduke.</p>	<p>Precizno definirani rokovi za provjeru znanja podrazumijevaju kontinuiran rad studenta, ali su dopunjeni stalnim praćenjem opterećenja studenta i procjenom njihovih uradaka. Administriranje ocjena se usložnjava. Potrebna dodatna kompetencija za razumijevanje evaluacijskih kriterija. Komunikacija je uglavnom pismena, pa zahtijeva nove kompetencije u razumijevanju pisanog teksta i procjene esej-testova.</p>
<p>Osvrt i prosudba vlastitog rada</p>	<p>Gotovo da nije postojala. Indikatori su bili posjećenost predavanjima i eventualni uspjeh na ispitu. Napredovanje je bilo vezano samo uz znanstveni razvoj. Nastavno umijeće se "podrazumijevalo".</p>	<p>Studenti imaju pravo i dužnost procjenjivati rad nastavnika. Prolaznost je bitan kriterij za prosudbu podučavateljskog uspjeha. Samoevaluacija postaje važna koliko i evaluacija rada studenta. Nova kompetencija za samorefleksijom i intorspekcijom kao umijećem samoposmatranja</p>

Nastavnici i suradnici u novom, moderno organiziranom i ustrojenom sveučilištu dobivaju nove uloge: “organizatora studija, motivatora za studij, komentatora još nejasnih mjesta i informacija, matematičara koji uspješno vodi svakog studenta u njegovoj preradi informacija (koji ga dakle uči kako se uči), demokratskog stratega koji zna uspješno spajati kompetitivne i kolaboracijske oblike studiranja, invigilatora koji kao prisutna neprisutnost stalno bdije nad samostalnim razvojem studenta i intervenira samo onda i onoliko kada i koliko je to potrebno za daljnji samostalan rad studenta i, konačno, relativnog regulatora koji može uspješno primjenjivati razne terapijske oblike kada student ne pokazuje uspjeh”. (Bratanić et al., 1987: 74).

I Delors navodi da nastavnici moraju zamijeniti svoju “ulogu ‘soliste’ s onom ‘pratećeg vokala’ (nisu više izvor informacija nego pomažu učenicima tražiti, organizirati i upravljati znanjima) – voditi ih, a ne oblikovati”. (Delors, 1998: 162)

Da bi nastavnici i suradnici mogli ostvariti sve ove uloge koje se traže od njih, i koje zahtijevaju mnogo rada, truda, posvećenosti ali i stručnosti, potrebno je da imaju puno veće kompetencije i sposobnosti od onih koje stječu završetkom nekog od fakulteta. Nastavnička sposobnost zaista ne dolazi “sama od sebe”, ne može se razviti samo iskustvom i praktičnim radom, ona se mora razvijati kroz razne programe koji se mogu pojaviti i tokom formalnog obrazovanja na fakultetima, ali ponajviše su to programi koji se usvajaju naknadno tokom rada i uz rad.

Delors (1998) naglašava da su nastavnicima potrebna odgovarajuća znanja i sposobnosti, osobne karakteristike te profesionalni izgledi i motivacija ukoliko žele da zadovolje očekivanja koja se postavljaju pred njih. Početno školovanje nastavnika neće im biti dovoljno za ostatak života, potrebno je da cijelog života osavremenjuju i poboljšavaju vlastito znanje i tehnike. Naročito se ističe da se mora uspostaviti “brižljiva ravnoteža između kompetencije u poučavanom predmetu i kompetencije u poučavanju”. (Delors, 1998: 168)

Danas je jako važna uloga nastavnika kao nositelja promjena, onoga koji promiče razumijevanje i toleranciju. Pogotovo sada, uvođenjem reforme visokog obrazovanja i poticanjem mobilnosti i studenata i profesora, prijeko je potrebno učenje o drugim i različitim, učenje koje potiče toleranciju, razumijevanje drugog i drugačijeg. Tu se dakle javlja još jedna uloga nastavnika za koju su opet potrebne odgovarajuće sposobnosti i znanja. Stoga Perroti navodi da bi se interkulturalnim obrazovanjem trebao „zahvatiti cijeli obrazovni sustav: nastavnike-mentore i nastavnike na svim razinama, od predškolskog odgoja do sveučilišta, uključujući i stručnu izobrazbu i obrazovanje odraslih. To zahtijeva početnu pripremu za sve nastavnike (koju treba

nastaviti unutar sustavnog i primjerenog stručnog usavršavanja) i daljeg obrazovanja”. (Perroti, 1995: 100)

Dakle sveučilišni nastavnici i suradnici treba da posjeduju niz kompetencija koje će omogućiti uspješno vođenje procesa nastave, ali i pored toga trebaju biti aktivni na mnogo područja. Pored rada u nastavi i bavljenja učenjem i podučavanjem, oni se trebaju angažirati u doprinosu znanstvenom radu njihovog područja. Od nastavnika i suradnika se traži da stalno pišu nove radove, članke, prikaze i sve to objavljuju u priznatim publikacijama. Naravno, kako stepen napredovanja i akademska titula rastu, javlja se i potreba za pisanjem knjiga te mogućih udžbenika. Usporedo s ovim, nastavnici i suradnici se nalaze u procesu permanentnog usavršavanja, nadograđivanja znanja, vještina, sposobnosti, kako iz matičnog područja tako i iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike.

“Kriterijum za određivanje kompetencija nastavnika u visokoškolskim institucijama je, zakonom uređen, način i postupak za izbor u zvanje nastavnika, što je veoma značajno, ali ne i dovoljno s obzirom na to da je izbor u zvanje baziran isključivo na naučno-istraživačkom radu, ali ne i na postignućima u nastavi.” (Babić-Kekez, 2008: 144)

Zakonom o visokom obrazovanju su propisani uvjeti koji su morali ispunjavati kako bi se steklo zvanje asistenta, docenta, vanrednog i redovnog profesora:

“Minimalni uvjeti za izbor akademskog osoblja u naučnonastavna zvanja na visokoškolskoj ustanovi su:

- asistent: odgovarajući univerzitetski stepen sa najmanje 240 ECTS bodova i najnižom prosječnom ocjenom 8 ili 3,5;
- viši asistent: stepen drugog ciklusa (magisterij);
- lektor: stepen drugog ciklusa (magisterij);
- docent: naučni stepen doktora u datoj oblasti, najmanje tri naučna rada objavljena u priznatim publikacijama, pokazane nastavničke sposobnosti;
- vanredni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju docenta, te najmanje pet naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, objavljena knjiga i originalni stručni uspjeh kao što je projekt, patent ili originalni metod, sve nakon izbora u zvanje docenta, mentorstvo kandidata za stepen drugog ciklusa;
- redovni profesor: proveden najmanje jedan izborni period u zvanju vanrednog profesora, najmanje dvije objavljene knjige, najmanje osam naučnih radova objavljenih u priznatim publikacijama, sve nakon sticanja zvanja vanrednog profesora, te uspješno mentorstvo

kandidata za stepen drugog i trećeg ciklusa” (Okvirni zakon o visokom obrazovanju u Bosni i Hercegovini, član 28).

Međutim ako se pogledaju ovi kriteriji, može se zaključiti kako se vrlo malo insistira na nastavničkim kompetencijama, dok je veliki pritisak na objavljivanju naučnih radova u priznatim publikacijama, objavljivanju knjiga, rad na projektima i sl. Npr., i kod asistenata bitno je da postoji diploma koja osigurava 240 ECTS bodova te prosjek koji je minimalno 8 i kandidat je već podoban za posao. Od nastavničkih kompetencija spominje se samo da su pokazane nastavničke sposobnosti za docenta, uspješno mentorstvo za kandidata drugog ciklusa za vanredne profesore te za redovne profesore uspješno mentorstvo za kandidata drugog i trećeg ciklusa.

Kada je riječ o izboru u zvanje docenta, tada se traži sljedeće: naučni stepen doktora u datoj oblasti, najmanje tri naučna rada objavljena u priznatim publikacijama, **pokazane nastavničke sposobnosti**. Međutim, šta se podrazumijeva pod nastavničkim sposobnostima. Docenti su dužni održati pristupno predavanje kao recidiv tradicionalnog zahtjeva koji se postavljao pred sveučilišne nastavnike, a vidjeli smo na koji se način pojam „predavanje“ promijenio zbog promijenjenih uvjeta života i reforme visokog obrazovanja. Nastavničke sposobnosti za docenta, međutim, Zakon uopće nije definirao.

Za prijem asistenta na radno mjesto **ne spominju se nikakve nastavničke sposobnosti** koje su potrebne. Međutim, asistenti čak i više nego profesori provode vrijeme sa studentima realizirajući vježbe te pomažući studentima. Čak je i samim studentima lakše ako imaju neki problem da se obrate asistentu negoli predmetnom nastavniku. Wilbert McKeachie je govoreći o izazovima s kojima se u nastavi susreće sveučilišni nastavnik rekao da su posebne sposobnosti potrebne za komunikaciju sa studentima u porastu s brojem njegovih sijedih vlasii. Sasvim jasno, on opisuje da s godinama koje dolaze mora pribjegavati posebnim metodama konzultativnog rada: dok je bio mladi asistent, pred njegovim su vratima bili redovi studenata za konzultacije, da bi se ti redovi vremenom premjestili pred kabinete njegovih asistenata. Tako je morao osmisliti nove načine da upozna svoje studente, ako je i dalje želio imati dobru komunikaciju s njima (McKeachie, 2002). Naravno da se nastavničke sposobnosti i kompetencije vremenom mogu usavršavati i poboljšavati u radu i kroz rad, ali je svakako potrebno da postoje određeni temelji, određena baza od koje se počinje i koja će priskrbiti svijest koliko je važno imati ova temeljna nastavna umijeća na sveučilištu. Nažalost, toga na svim fakultetima još uvijek nema, pa tako na mjesta asistenata dolaze potpuno nepripremljeni ljudi koji nemaju ni dana slušanja sadržaja iz skupine pedagoško-psiholoških ili didaktičko-metodičkih kolegija.

Boris Kalin, analizirajući situaciju u susjednoj Hrvatskoj, navodi sljedeće: “Statutom visokog učilišta utvrđuje se najviše dopušteno opterećenje asistenata u nastavi. Asistenti pomažu u provođenju dijela nastavnog procesa i provjeri znanja. Oni najčešće drže nastavu studentima u obliku seminara, a taj rad u pravilu iziskuje više nastavničke umješnosti od držanja predavanja. Ne uvjetuju se, dakle, nikakve nastavničke kompetencije od onih koji sudjeluju u nastavnom radu sa studentima, a uskoro će biti birani i u znanstveno-nastavna zvanja.” (Kalin, 2004: 49–50), a nešto kasnije kaže: “Nastavnici na sveučilištu biraju se ponajprije na temelju ostvarenog ili očekivanog uspjeha u znanstveno-istraživačkom radu. Već je u pristupu njihova nastavnička djelatnost, pa zato i nastavnička umješnost, odnosno kompetentnost stavljena u drugi plan. Kao ono drugorazredno!” (Kalin, 2004: 50).

Moramo otvoreno priznati da veliki dio sveučilišnih nastavnika i suradnika nema stvarne nastavničke kompetencije. Treba se zapitati kakvo nastavničko obrazovanje i kompetencije imaju nastavnici tehničkih struka, kao što su strojari, građevinari, arhitekti, rudari, elektroinženjeri, tehnolozi ili, pak, sveučilišni profesori prava, medicine, veterine, stomatologije, farmacije, informatike, šumarstva, agronomije i sl. “Filozofski fakulteti, prirodoslovni i drugi »nastavnički« (polunastavnički) fakulteti priznaju, dakle, da je za rad u nastavi u osnovnoj i srednjoj školi potrebna određena nastavnička kompetencija, koju ti fakulteti u svojoj domeni zato i daju. Ali, za rad u nastavi na tom istom fakultetu ne zahtijevaju ni tu razinu nastavničke kompetencije primjerenu osnovnoj i srednjoj školi!” (Kalin, 2004: 51)

Zaista, ni u BiH kao ni u Hrvatskoj ne posvećuje se dovoljno pažnje punini uloge jednog znanstvenika i nastavnika. Smatra se da su za rad na sveučilištima potrebni stručnjaci, od kojih se očekuje da pišu, objavljuju radove, knjige, recenzije, da odlaze na konferencije, seminare, okrugle stolove, saraduju s različitim organizacijama, školama, doprinose razvoju nauke, učestvuju u projektima, prave originalne patente i metode i da, naravno, uz sve to, podučavaju i uče studente. I dok im je za rad u znanosti potrebno mnogo metodološke sofisticiranosti, za nastavna umijeća se misli da će doći „sama po sebi“, jer je za to potreban samo talent.

Biti znanstvenik i biti učitelj

Pokušajmo sada napraviti pregled zahtjeva koji su zakonski definirani i pred kojima se nalazi svaki djelatnik na sveučilištu koji tamo gradi svoju profesionalnu karijeru. Ovaj pregled dopunit ćemo i uvidom u oblike nastavnog rada koji su aktualni na sveučilištima te pokušati osmotriti gdje se na-

laze kompetencije sveučilišnih djelatnika s obzirom na ovakvu sliku sveučilišta (vidi Tabelu 2.):

Tabela 2.

Zvanje/radno mjesto	Znanstveni zahtjev/uvjeti	Nastavni zahtjev/uvjeti	Oblici nastavnog procesa	Ciljevi izobrazbe i kompetencije sveučilišnih nastavnika i suradnika
Asistent	240 ECTS, prosječna ocjena 8 ili 3,5	Nije definirano	Vježbe, seminari, administriranje	Integralni metod u nastavi, upravljanje vremenom, upravljanje razredom, aktivno slušanje, rješavanje konfliktnih situacija, informacijska pismenost
Viši asistent ili lektor	Magistar znanosti ili magistar struke	Nije definirano	Vježbe, seminari, administriranje	
Docent	Doktor znanosti, tri objavljena znanstvena rada	Pokazane nastavničke sposobnosti	Predavanja, vježbe, seminari, projektne aktivnosti, konzultacije, ispiti	Metodičko-didaktička izobrazba, rukovođenje projektima u nastavi, nastava na daljinu, tvorba kurikula, definiranje ishoda učenja, metode evaluacije i samoevaluacije, edukometrija, konzultativni rad
Izvanredni profesor	Doktor znanosti, prethodno docent, pet znanstvenih radova, objavljena knjiga i originalni stručni uspjeh u projektima/patentima	Mentoriranje kandidata - magistara i doktora znanosti	Predavanja, seminari, projektne aktivnosti, ispiti, konzultacije	Tehnike usavršavanja ex cathedra predavanja, upravljanje europskim projektima, međunarodna suradnja i razmjena, interkulturalna izobrazba, edukometrijsko podučavanje, konzultativna komunikacija, nastava na daljinu

Redoviti profesor	Doktor znanosti, prethodno vanredni profesor, osam znanstvenih radova, dvije objavljene knjige	Mentoriranje kandidata - magistara i doktora znanosti	Predavanja, seminari, ispiti, projektne aktivnosti, konzultacije	Upravljanje europskim projektima, međunarodna suradnja, medijska promocija teorijskih koncepata i praktičnih postignuća, predavački i konzultativni rad, upravljanje procesom evaluacije
-------------------	--	---	--	--

Ovako koncipirana slika kompetencija koje bi bile razvrstane prema zahtjevima pojedinih radnih mjesta na sveučilištu pomaže promišljanju razlika u obrazovnim potrebama koje imaju sveučilišni djelatnici s obzirom na svoje zvanje. Kako iz pozicije moći komunicirati s podređenima daleko je važnije pitanje za docenta ili redovitog profesora negoli za asistenta, a fineše u organizaciji vremena posvećenog konzultacijama za magistarske i doktorske disertacije posebno su važne u onim zvanjima u kojima broj kandidata zainteresiranih za mentorstvo narasta na adresi jednog redovitog profesora. S druge strane, interaktivne metode poduke daleko su važnije za asistente i lektore nego za nastavnike, jer se u reformi visokoškolske nastave vježbama nerijetko ostavlja dvostruko više prostora nego predavanjima. Izvanredni i redoviti profesori češće su voditelji različitih lokalnih i internacionalnih projekata pa je poduka iz oblasti upravljanja projektnim aktivnostima daleko bitnija u ovim no u suradničkim zvanjima. Postavljanje granica u komunikaciji sa studentima je zajednička tema interesantna za sva zvanja, ali je asistentima daleko potrebija s obzirom na činjenicu bliskosti koju zbog svojih godina i statusa često imaju u studijskim grupama.

Mogli bismo još dugo raspravljati o detaljima izobrazbe koju bi trebalo ponuditi za sveučilišne nastavnike i suradnike, ali nakana ovog rada je tek osvijestiti razlike u obrazovnim potrebama ove profesije. Ove razlike nisu zakonski jasno definirane, andragoški zahtjevi bi pritom morali biti poštovani u realizaciji sveučilišne nastave, a sveučilišni djelatnici bi morali osvijestiti svu šarolikost ponašanja za koja moraju biti kompetentni u svojoj kompleksnoj znanstvenoj i nastavnoj ulozi.

Ovim su se radom nastojale razmotriti obrazovne potrebe sveučilišnih nastavnika i suradnika, i da li postoji neusuglašenost ili „slijepa mrlja“ u definiranju kompetencija koje bi trebale krasiti jednog sveučilišnog djelatnika. Smatramo da su znanstvene kompetencije u svim dostupnim dokumentima mnogo jasnije definirane od onih nastavničkih i da je ovo ozbiljan problem

ako imamo u vidu reformiranu ulogu sveučilišta: obrazovati stručnjake za tržište rada. Andragoška je znanost odavno definirala ulogu nastavnika u procesu obrazovanja odraslih. Na zakonodavcima je da u koncipiranju zakonskih akata češće traže savjet od znanosti.

Zaključna razmatranja

Iz prethodno napisanog se može vidjeti koliko su obrazovne potrebe kompleksno i obuhvatno područje, koje je od ključne važnosti za obrazovanje odraslih kako u cijelom svijetu tako i u Bosni i Hercegovini. Reformom visokog obrazovanja položaj i uloga univerzitetskih nastavnika izmijenili su se do neprepoznatljivosti i donose mnogo konflikata u poimanju te nove slike kvalitete.

Danas se sve više nastavnici i suradnici akceleratивно motiviraju na dalji rad i usavršavanje. Polako ali sigurno osvještava se uloga nastavnika ne samo kao priznatog znanstvenika i predavača već i kao osobe koja vodi studente i pomaže im u procesu učenja.

Područje odgojnog rada dugo je bilo opterećeno tradicionalnim shvaćanjem da se dobrim nastavnikom postaje tokom vremena a zahvaljujući nadarenosti za prenošenje informacija, te usavršavajući se samo u matičnom području, bez poboljšavanja nastavničkih sposobnosti i kompetencija. U izmijenjenim radnim okolnostima, kada je struktura organizacije nastave promijenjena, sveučilišni nastavnici i suradnici sve više postaju svjesni da nastavnička sposobnost i umijeće ne dolazi „samo od sebe“, nego tu sposobnost treba razvijati i usavršavati tokom rada usporedo s razvijanjem sposobnosti i umijeća potrebnih jednom znanstveniku.

Obrazovne potrebe sveučilišnih nastavnika i suradnika su jako široka i kompleksna tema. pogotovo s osvrtom na BiH, koja se nalazi u tranziciji, procesu koji ne šteti ni područje odgoja i obrazovanja. Ovaj rad, prvobitno zamišljen kao dodiplomska studentska zadaća, ovdje se, s dopunama, nudi u svrhu dodatnog proučavanja nikad iscrpljene teme nastavnih kompetencija, značajne kako za teorijski razvoj andragoške misli tako i za praksu u obrazovanju odraslih. Znanstvenik i učitelj su dvije profesije koje krasi jednu osobu zaposlenu na sveučilištu. Nema niti jednog argumenta koji bi nekome od ovih identiteta dao prednost: zajedno su i ljepši i jači.

ANDRAGOGICAL AND LEGAL TRANSVERSAL IN THE COMPETENCES AND EDUCATIONAL NEEDS OF UNI- VERSITY TEACHERS AND ASSOCIATES

-Abstract-

Legal framework on higher education is a document that defines the operative management and existence of the university community as well as the conditions under which university professors and associates exert their scientific and teaching functions. The basic question is whether the legislation treats in the same way both the importance of scientific and teaching functions at the university, if the adult education science defined the role of the teacher in the educational process of adults. Since university is an institution for formal education of adults, it is justified to compare theoretical concepts, legal regulations and practical implications of those regulations in everyday life of the university as a community of students and teachers devoted to knowledge and science. This paper is a discussion on harmonisation of these requirements and attempt to provide broad guidelines for consideration of the educational concept of university teachers and associates.

Key words: university, educational needs, university teacher, teaching competences, basic teaching skills, Law on higher education.

Literatura

- **Andrilović i dr.**, *Andragogija*, Školska knjiga, zagreb, 1985.
- **Babić-Kekez, S.** (2008), *Kompetencije visokoškolskog nastavnika*, U: Efikasnost i kvalitet bolonjskih studija, Kopaonik, str. 144–146.
- **Božić, J.** (2011), *Bolonjska reforma u kontekstu ideologija obrazovanja Manfreda Prischinga*, U: Čemu obrazovanje, razmatranja o budućnosti sveučilišta, Zagreb, Matica Hrvatska, str. 85–105.
- **Bratanić, M. et al.** (1987), *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*, Zagreb, Školska knjiga.
- **Delors, J.** (1998), *Učenje: blago u nama*, Zagreb, Educa.
- **Despotović, M.** (2000), *Igra potreba - andragoške varijacije*, Beograd, Andragoško društvo Srbije.
- **Kalin, B.** (2004), *O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika*, Metodčki ogledi, br. 11, str. 43–62.
- **Kulić, R., Despotović, M.** (2001), *Uvod u andragogiju*, Zenica, Dom štampe.
- **Kyriacou, C.** (2001), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- **Mavrak, M.** (2010), *Edukologija i sveučilišne promjene: obrazovanje za život na sveučilištu kao obrazovanje za život na tržištu rada*, U: Reforma visokog obrazovanja: Razvoj sistema upravljanja kvalitetom u visokom obrazovanju, Sarajevo, str. 253–266.
- **McKeachie, W. J.** (2002), *Teaching Tips*, Houghton Mifflin Company, Boston – New York.
- **Pastuović, N.** (1978), *Obrazovni ciklus*, Zagreb, Andragoški centar.
- **Pastuović, N.** (1999), *Edukologija – integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb, Znamen.
- **Perroti, A.** (1995), *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*, Zagreb, Educa.
- **Savićević, D.** (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- **Tanović, L.** (2005), *Reforma visokog obrazovanja u BiH – Bolonjski proces*, U : Prilozi za pedagoško-andragošku praksu na univerzitetu, Sarajevo, str. 11–20 (<http://www.ac-see.org/documents/1.pdf>).
- **Pašalić Kreso, A.**, *Potreba pedagoško-naučnog praćenja realizacije Bolonjskog reformskog procesa*, Sarajevo, 8. 5. 2012.