

Šefika Alibabić¹
Univerzitet u Beogradu

Univerzitetski profesor: naučnik i/ili nastavnik²

Apstrakt: U promenljivim i konkurentskim društvenim i radnim uslovima profesionalizam baziran na kompetencijama jedan je od suštinskih činilaca garancije kvaliteta i uspešnosti na poslu. Stoga, profesionalni razvoj u svim oblastima delatnosti ima snagu imperativa, a u nauci predstavlja istraživački izazov. Profesionalni razvoj i kompetentnost osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika permanentno je aktuelan istraživački problem, a istovremeno i preokupacija obrazovnih politika. Međutim, profesija univerzitetskog nastavnika, uprkos strukturalnoj složenosti ili višedimenzionalnosti, vrlo retko je bivala predmetom naučnih istraživanja, a u obrazovnoj politici su neke njene dimenzije marginalizovane. U ovom radu predstavljeni su i interpretirani rezultati istraživanja odnosa prema nastavnim kompetencijama (u poređenju sa naučnim) univerzitetskih nastavnika, s ciljem sagledavanja značaja njihovog obrazovanja i usavršavanja za obavljanje nastavničke uloge, odnosno za postizanje kvaliteta nastave. Dobijeni nalazi mogu poslužiti kao osnova za rešavanje dileme – univerzitetski nastavnik i/ili naučnik, ali istovremeno mogu ukazati i na pravce poboljšanja i unapređivanja politike jednog segmenta visokoškolskog obrazovanja koji je direktno u funkciji kvaliteta univerzitetske nastave.

Ključne reči: nastavne kompetencije, kvalitet nastave, univerzitetski profesor, naučnik/istraživač, politika obrazovanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika.

Uvod

Kvalitet nastave na bilo kom nivou, pa i univerzitetske, zavisi od brojnih subjektivnih i objektivnih faktora, među kojima posebno mesto pripada kvalitetu rada

¹ Dr Šefika Alibabić je redovni profesor na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Rukovodilac je naučno-istraživačkog projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“.

² Rad je nastao u okviru projekta „Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija“ (br. 149015), koji se realizuje na Institutu za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, a podržava ga Ministarstvo za nauku i tehnologiju Republike Srbije.

nastavnika, odnosno njegovim kompetencijama. U okviru rasprave o profesiji zvanj zvanj nastavnika predmetne nastave čini se razumnim postaviti pitanje – šta je njemu zapravo struka? Odnosno, da li je nastavnik profesija, ili možda zvanje koje mogu dobiti (steći) pripadnici nekih struka, ili nekih profesija. U teoriji i praksi obrazovanja, kao i u normativnoj regulativi, govori se o dve grupe kompetencija nastavnika, stručnim (znanje konkretnih nastavnih predmeta) i pedagoškim (pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke kompetencije). Međutim, nije jasno kako to da pedagoške ili nastavne kompetencije nisu stručne za struku ili pak profesiju koja se po njima i zove. Inspirativno za raspravu ove vrste može biti i pitanje – koja je to struka (ili profesija) čije se stručne kompetencije zovu nastavnim, ako nije nastavnička? Očigledno je reč o primeru kako problemi terminološke prirode proizvode još veće – suštinske, odnosno pojmovne probleme, ili su pak nesporazumi ove vrste posledica nedovoljno jasnog konceptijskog pristupa nastavničkoj profesiji. Naravno, lakše rešiv problem je onaj terminološke prirode. Zar se sve kompetencije relevantne za jednu struku ne zovu stručnim (ili za profesiju – profesionalnim)? Ako je tako, strukturu stručnih kompetencija nastavnika činile bi predmetne kompetencije (znanje sadržaja konkretne discipline, odnosno predmeta) i nastavne kompetencije (oblasti nauka o obrazovanju).

S obzirom na to da je predmet naše istraživačke studije univerzitetski profesor, pokušaćemo da odgovorimo na pitanje – ko su zapravo univerzitetski/fakultetski nastavnici?³ Da li pripadaju profesiji nastavnika, ili naučnika, ili obema? Ako je suditi po reči „*facultas*“ (lat.), koja označava sposobnost, prirodnu sklonost i snagu, sigurno je reč o posebnom „soju“ ljudi koji pripadaju tradicionalno jakoj profesiji. Stoga se oni i nazivaju univerzitetskim profesorima, jer se sa „profesor“ oslovljavao (istorijski gledano) svako ko je ekspert u svom poslu. A šta je, zapravo, posao univerzitetskog profesora? On upravlja procesom nastave (svog predmeta) na fakultetu (kreira programe, planira i realizuje nastavu, vodi i usmerava procese učenja i poučavanja, podstiče i procenjuje postignuće studenata...), te ne bismo pogrešili ako bismo ga nazvali i univerzitetskim učiteljem, jer je izvorno značenje reči „professor“ (lat.) upravo javni učitelj. Međutim, to je samo deo njegovog posla (po kojem je dobio ime), to je samo jedna strana „medalje“ zvane profesija univerzitetski nastavnik. Druga strana, ili drugi deo njegovog posla, jeste naučno-istraživačka funkcija. Univerzitetski nastavnik ne samo da interpretira znanje u nastavnom procesu, već ga i stvara u istraživačkom procesu, što ga i razlikuje od nastavnika u nižim nivoima obrazovanja. Dakle, ovde je reč o dve funkcije, ili pak (pod)uloge univerzitetskih nastavnika, nastavnoj i naučno-istraživačkoj.

³ Iako se prema Zakonu o visokom obrazovanju pod nastavničkim zvanjima podrazumevaju zvanja docenta, vanrednog i redovnog profesora, našim istraživanjem obuhvaćeni su i asistenti kao budući nastavnici, a i neposredno su uključeni u realizaciju univerzitetske nastave.

Uspešnost svake od njih temelji se na relevantnim kompetencijama (znanjima, veštinama, stavovima, sposobnostima...). Očita je disproporcija između sistematskog i temeljitog pripremanja za ozbiljan naučno-istraživački rad, te minimalnog ili nikakvog za nastavnu funkciju. To implicira ključnim pitanjem – kakvo mesto (značaj) treba da imaju nastavne, a kakvo naučno-istraživačke kompetencije u obrazovanju i usavršavanju, odnosno profesionalnom razvoju univerzitetskih nastavnika. Komparativne analize ukazuju da u praksi postoje shvatanja da je dovoljno da nastavnik bude ekspert u svojoj disciplini i da je naučno unapređuje (naučna kompetentnost). Međutim, nisu retki slučajevi da dobri poznavaoi nauke nisu i dobri nastavnici. Nema racionalnog razloga da nastavnici u visokom obrazovanju svoju nastavničku ulogu obavljaju „intuitivno“. Izgleda paradoksalno da nastavnicima u nižim nivoima obrazovanja „isporučujemo zahteve“ za nastavnu kompetentnost, a univerzitetskim ne. Problem je, pored ostalog, i u tome što dobar deo „akademske javnosti“ mnogo veću važnost pripisuje produkciji naučno-istraživačkih rezultata i njihovom publikovanju umesto unapređivanju kvaliteta rada sa studentima, a apele za didaktičkim usavršavanjem interpretira kao kršenje univerzitetske autonomije. (Marentič-Požarnik, 1990) Paradoksalno je i to da se na univerzitetima stvaraju i interpretiraju raznovrsni naučni rezultati, a da se istraživačka saznanja o vlastitom delovanju zanemaruju i ne koriste zarad kvaliteta nastave. (Savićević, 2009)

Iako je profesija univerzitetskog nastavnika strukturalno složena i višedimenzionalna (naučno-istraživačka, nastavna, društveno-javna... dimenzija), retko je bivala predmetom naučnih istraživanja. Još je ređe označavana prioriteto obrazovnih politika u pogledu sistemskog pristupa razvijanju nastavnih kompetencija u kontekstu profesionalnog razvoja univerzitetskih nastavnika, kao i u pogledu objektivnog pristupa procenjivanju nastavnih kompetencija u okviru normativnog regulisanja izborne procedure.

Istraživanje svojstava univerzitetskih nastavnika koje su sproveli B. Đorđević i J. Đorđević (1992) jedno je od retkih, ne samo u našim okvirima, već i šire, čiji su rezultati usmerili pažnju na mnoga relevantna svojstva od kojih zavisi uspešnost visokoškolske nastave, a koja bi valjalo (bilo neophodno) razvijati u procesu obrazovanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika. Rezultati ovog istraživanja izdvojili su kao poželjna svojstva u nastavi, pored stručnosti nastavnika – što se odnosi na predmetnu kompetentnost, i pored svojstava ličnosti nastavnika, komunikaciju sa studentima (26,46%) i pedagoške sposobnosti nastavnika (22,35%) (Isto, 111-112), što u stvari zajednički predstavlja nastavnu kompetentnost. Navedeni nalazi naučno potkrepljuju zalaganje za sistemsko rešavanje kontinuiranog razvijanja nastavnih kompetencija univerzitetskih nastavnika.

U uslovima brzog razvoja nauke, tehnologije i društva, u uslovima omasovljenja i demokratizacije visokog obrazovanja koji su obeležili poslednje dekade prošlog veka, promišljanja pa i zahtevi za efikasnijom i kvalitetnijom univerzitet-skom nastavom postajali su sve jači. U tom se kontekstu prepoznaje i naglašava značaj razvijanja nastavnih kompetencija, te tako usavršavanje univerzitet-skih nastavnika dospeva u žižu interesovanja pojedinih fakulteta, naučnih skupova i projekata, ali ne i obrazovnih politika od kojih se očekuju sistemski pristupi problemima obrazovanja. Rezultati komparativnih istraživanja pokazali su da su se u većini evropskih zemalja u tom periodu razvijali brojni oblici didaktičkog usavršavanja univerzitet-skih nastavnika bazirani na uvažavanju specifičnosti visokoškolske nastave i njene bliske veze sa istraživačkim radom. Na jugoslovenskim univerzitetima takav razvoj nije bio sistematičan i kontinuiran iako je relativno rano započeo – šezdesetih godina prošlog veka. Zaostajalo se kako u praktičnoj realizaciji, tako i u teorijskoj konceptualizaciji i empirijskim istraživanjima. (Marentič-Požarnik, 1990) Komparativna analiza koju je sprovedla Marentič-Požarnik ukazala je ne samo na stanje didaktičkog usavršavanja univerzitet-skih nastavnika u evropskim zemljama i na bivšim jugoslovenskim prostorima, već je apostrofirala mogućnost institucionalizacije usavršavanja i potrebu međunarodne saradnje na tom polju, kako takve aktivnosti ne bi bile sporadične i povremene. Tako je zabeležen jedan trend nastajanja centara za stručno usavršavanje univerzitet-skih nastavnika pri univerzitetima i fakultetima, pa čak i nacionalnih jedinica za razvoj i osposobljavanje univerzitet-skih radnika kakav je nastao u Sheffieldu (USDTU – University Staff Development and Training Unit). Tome treba dodati nacionalnu mrežu svih nemačkih centara koji su ujedinili svoju obrazovnu „ponudu“ za univerzitet-ske nastavnike kako bi oni sami mogli birati i kreirati module za svoje potrebe, a sve je bilo na dobrovoljnoj osnovi. Od naročite važnosti bila je međunarodna saradnja, delotvornost brojnih stručnih asocijacija, nevladinih organizacija, a posebno Uneska koji je osamdesetih godina stvorio mrežu evropskih stručnjaka za usavršavanje univerzitet-skih nastavnika, čiji su sastanci rezultirali brojnim preporukama, a za ovu priliku izdvajamo dve: 1. u akademske statute i zakone treba uvrstiti pedagoške kvalifikacije i sposobnost podučavanja kao kriterijume za habilitaciju i unapređivanje, 2. usavršavanje univerzitet-skih nastavnika u cilju poboljšanja kvaliteta ne samo istraživanja, nego i nastave treba da postane deo akademske politike u traženju izvrsnosti (search for excellence) u visokom obrazovanju (više u: Marentič-Požarnik, 1990).

Pored opisanih, analiziranih i upoređivanih iskustava u oblasti razvijanja nastavnih kompetencija univerzitet-skih nastavnika, u literaturi nalazimo klasifikaciju i objašnjenje modela obučavanja za izvođenje univerzitet-ske nastave, naravno proisteklih iz primera dobre prakse – počev od modela uvodnog obučava-

vanja, preko praktikovanja (učenja na radnom mestu), radionica, sekvencijalnih kurseva, modela posredovane samokonfrontacije, modularnih kurseva, pa sve do redovnih kurseva koji omogućavaju sticanje stepena magistra u ovoj oblasti (više u: Main, 1985). Uz to, posebno se naglašavaju determinante ili ciljevi programa za usavršavanje nastavnika kao što su: poboljšanje oblikovanja kurseva i nastavnih umenja, izvršavanje administrativne uloge, razvijanje tehničkih veština, razumevanje sebe i svoje nastavničke uloge (više u: Good i Wilburn, 1985).

Vredno pažnje jeste jasno isticanje kvaliteta univerzitetskih nastavnika kao determinante kvaliteta visokog obrazovanja, što upućuje na potrebu kritičkog razmatranja postupka sticanja univerzitetskih zvanja. (Marković, 2004) Za to da predmet kritičke opservacije moraju biti kriterijumi za izbor nastavnika i saradnika, zalaže se i Savićević (Savićević, 2009), ukazujući na shvatanja, pa i na činjenicu da sposobnosti i veštine izvođenja nastave nisu sastavni deo tih kriterijuma, što rezultira zapostavljanjem andragoškog i psihološkog obrazovanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika. Uglavnom je takvo obrazovanje dobrovoljno i prepušteno inicijativi pojedinih fakulteta, a retki su oni koji „naručuju“ programe didaktičkog osposobljavanja i usavršavanja za svoje nastavnike, asistente i saradnike.

Da se postepeno „otapa led“ oko fenomena univerzitetskog nastavnika i da su teme iz tog konteksta postale napokon istraživački značajne, zanimljive i „dodirljive“, ukazuju nešto novija istraživanja sprovedena u našoj akademskoj sredini. Istraživanje realizovano u okviru projekta „Didaktičko usavršavanje univerzitetskih saradnika“ pružilo je obilje nalaza koji, iako se odnose samo na asistente pripravnike, predstavljaju neku vrstu „alarma“ za obrazovne politike (posebno visokoškolsku), ali i uporišta za našu istraživačku ideju (šire u: Rančić, 1999; 2002; Nešić, 1999). Stoga je neke od istraživačkih rezultata neophodno i ovom prilikom naglasiti. Asistenti pripravnici su visoko ocenili potrebe za pedagoškim, didaktičkim, psihološkim i metodičkim obrazovanjem – uglavnom oko 4 na petostepenoj skali, dok su potrebu za andragoškim obrazovanjem procenili nešto niže – 3,30 (to bi mogla biti posledica nažalost još uvek dominantog mišljenja da u osnovi visokoškolske nastave stoje pedagoške, a ne andragoške teorije, što znači da se sa studentima postupa kao sa decom, a ne kao sa odraslima; podvukla Š. A.). Samo je trećina ispitanika dovoljno informisana o didaktičko-metodičkim i psihološkim problemima visokoškolske nastave, te je iskazivanje njihove potrebe za odgovarajućim udžbenikom koji bi tretirao te probleme bilo očekivano. Ispitanici su u visokom procentu ocenili da su seminari korisni, ali da ne mogu da zadovolje njihove obrazovne potrebe, a u skladu s tim ocenili su da je potrebna permanenost i kontinuiranost u organizovanju seminara, te da je u programe postdiplomskih studija potrebno uneti sadržaje koji omogućavaju nastavnu kom-

petentnost. Zanimljivi su stavovi asistenata prema načinu i oblicima vrednovanja njihovih didaktičko-metodičkih znanja stečenih u procesu usavršavanja. Naime, oko petina ispitanika se izjasnila da je potrebno formalno proveravanje osposobljenosti za nastavnu ulogu, a za to da nikakvu proveru ne treba vršiti založila se gotovo petina, dok je većina bila za fleksibilniju (više neformalnu) proveru – putem razgovora (Nešić, 1999: 222-229; Rančić, 1999: 242).

Nakon ovog kratkog i delimičnog osvrtu na istraživanja značaja i načina razvijanja jedne od dimenzija profesije univerzitetskog nastavnika – nastavne funkcije, stiče se utisak da istraživačka interesovanja za ovu oblast još uvek samo „tinjaju“. Takva interesovanja će se „rasplamsati“ onda kada se najšira društvena, a posebno akademska javnost bude ozbiljnije pozabavila kvalitetom univerzitetske nastave (kada se pitanje kvaliteta nastave postavi i „iznutra“ i „spolja“, a iznutra i „odozgo“ – od nastavnika, i „odozdo“ – od studenata). Tada će se javiti pitanja poput sledećih – da li kvalitet nastave počiva samo na jakim naučno-istraživačkim kompetencijama, da li su u integraciji kompetencija univerzitetskog nastavnika nastavne kompetencije ozbiljno zapostavljene, da li kvalitet nastave može obezbediti vrhunski istraživač u svojoj naučnoj oblasti a „priučeni“ nastavnik, da li se sticanje i razvijanje nastavnih kompetencija može prepustiti stihiji i individualnim inicijativama, da li je univerzitetski nastavnik naučnik i/ili nastavnik itd. Odgovori bi mogli imati ulogu orijentira u politikama visokog obrazovanja, sa suštinskim i formalnim implikacijama na kvalitet nastave, na konceptualizaciju i organizaciju obrazovanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika, na objektivizaciju kriterijuma u postupku izbora nastavnika.

Značaj nastavnih kompetencija, načine njihovog sticanja i razvijanja – obrazovanje i usavršavanje univerzitetskih nastavnika, pokušali smo da sagledamo u prethodnom odeljku kroz prizmu nama dostupnih istraživačkih rezultata. Da se nastavne kompetencije vrednuju prilikom izbora u nastavnička zvanja (naravno, uz naučno-istraživačke kompetencije), pokazala je analiza normativne regulative za proceduru izbora. Prvi nivo definisanja uslova za izbor u akademsko zvanje nalazimo u zakonima o visokom obrazovanju. U Zakonu o visokom obrazovanju Republike Srbije (2005) članom 64. određuju se odgovarajući akademski, odnosno naučni naziv i sposobnost za nastavni rad kao opšti uslovi, a u članu 65. preciziraju se sledeći elementi koje treba ceniti prilikom izbora: naučni rad, rezultati pedagoškog rada, angažovanje u razvoju nastave, angažovanje na razvoju podmlatka, učešće u stručnim organima i drugim aktivnostima značajnim za razvoj naučne oblasti i visokoškolske ustanove. Drugi nivo definisanja uslova za izbor u nastavnička zvanja nalazimo u statutima univerziteta i fakulteta, a treći nivo u pravilnicima fakulteta, kojima se reguliše izborna procedura, gde se dodatno pojašnjavaju opšta statutarne pravila koja su najčešće u celosti preuzeta iz Zakona o

visokom obrazovanju. Međutim, analiza Statuta Beogradskog univerziteta (2006) rezultirala je zaključkom da nije definisan ni minimum objektivnih kriterijuma za vrednovanje nastavnih kompetencija, čak se i ne naslućuje „mera“ za procenu osposobljenosti za nastavni rad, dok se u dokumentu ili pravilniku pod nazivom Kriterijumi za sticanje zvanja nastavnika na Univerzitetu u Beogradu (2008) pojašnjavaju statutarne odredbe i u tom kontekstu određuju objektivni kriterijumi za procenu naučnih kompetencija, ali ne i nastavnih, odnosno kompetencija za pedagoški rad, kako stoji u Zakonu.

Zanimljiv je i uvid u relevantna normativna akta svetskih univerziteta, koji ovom prilikom ilustrujemo na nekolicini primera. Grifit univerzitet (Griffith University, Australia, 2010) uslove za izbor nastavnika definiše u dva dokumenta, u *Polisi promocije akademskih radnika* i u *Kolektivnom ugovoru Unije akademskih radnika Grifit univerziteta*. Tri su ključne oblasti koje se procenjuju prilikom angažovanja i promovisanja nastavnika – nastava, istraživanje i rad u fakultetskim telima i komisijama. Za svaku oblast neophodno je pružiti dokaze. Procena nastavnih kompetencija vrši se na osnovu dokaza o participaciji u aktivnostima osposobljavanja za rad u nastavi i podučavanju, kao i na osnovu rezultata studentske evaluacije nastavnika. Stoga Grifit univerzitet ohrabruje, podržava i praktično omogućava usavršavanje nastavnika u cilju razvoja njihovih nastavnih kompetencija, unapređivanja njihovih karijera i zadovoljstva poslom, ali i u cilju podizanja kvaliteta nastave. Ponuda programa za razvijanje nastavnih kompetencija je veoma široka, izbor je u skladu sa potrebama nastavnika, ne pominje se obaveznost (ali se ipak pominje dokaz koji treba pružiti prilikom procene), a učešće je besplatno.

Prilikom izbora i promocije nastavnika na Nebraska univerzitetu (University of Nebraska, USA, 2010) procenjuju se (kao i u prethodnim slučajevima) nastavničke i istraživačke sposobnosti i aktivnosti u telima i komisijama (službama) fakulteta. Ne može se zaključiti (na osnovu dostupnog pravilnika) koji su kriterijumi procene nastavničkih sposobnosti, ali je evidentno da pri Univerzitetu postoji Centar za kontinuirano obrazovanje akademskih radnika koji nudi brojne programe. Pristup je uglavnom dobrovoljan, ali ima i obaveznih besplatnih programa.

Pravilnici za izbor u zvanja i procedure njihove primene na Univerzitetu u Ljubljani (Univerza v Ljubljani, 2010) jasno ukazuju da su kriterijumi procene svih kompetencija neophodnih univerzitetom nastavniku precizno definisani. Naime, prilikom izbora procenjuju se naučne, pedagoške i strukovne delatnosti. Doprinis u svakoj od navedenih delatnosti je bodovan. Za svaku aktivnost koja se boduje neophodno je priložiti dokaz, što važi i za participaciju u programima razvijanja nastavnih kompetencija, ili uvođenja inovacija u nastavni proces i rad

sa studentima. U proceduri pribavljanja dokaza o nastavnom/pedagoškom doprinosu, kao i u procesu usavršavanja – sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija, značajnu ulogu ima Centar Filozofskog fakulteta za pedagoško obrazovanje, koji nudi kurseve iz visokoškolske didaktike (više o Centru u: Gruden, 2009). Posebno vredna pažnje u kontekstu predmeta našeg istraživanja jeste činjenica da je prilikom vrednovanja odnos između naučne i pedagoške delatnosti 2:1 (ako se u kumulativnom zbiru za izbor u određeno zvanje traži 80 bodova, najmanje 40 se mora odnositi na naučnu delatnost, a najmanje 20 na pedagošku).

Dakle, osposobljenost za nastavni rad jeste jedan od uslova koji se vrednuje prilikom izbora univerzitetskih nastavnika, što je potvrđeno analizom statuta i pravilnika o izboru u zvanja. Na stranim univerzitetima vrednovanje nastavnih kompetencija je dosta objektivizirano, standardizovano, pa čak i kvantitativno izraženo putem bodovanja, dok kod nas ne postoje standardi za procenu osposobljenosti za nastavni rad, odnosno za procenu nastavne kompetentnosti, te je ostavljen prostor za potpunu subjektivnost, za razliku od ocene rezultata naučno-istraživačkog rada koja se vrlo objektivno iskazuje, naučnom produkcijom, ili još preciznije – koeficijentima naučne kompetentnosti. Možda je upravo to razlog veće posvećenosti nastavnika naučno-istraživačkom radu, jer je ta posvećenost očita i merljiva, te kao takva i provocira dilemu nastavnik i/ili naučnik.

Metodološki okvir istraživanja

Predmet istraživanja su nastavne kompetencije u strukturi kompetentnosti univerzitetskih nastavnika.

Cilj istraživanja

Ispitati odnos univerzitetskih nastavnika i eksperata (iz oblasti nauka o obrazovanju i nastavi) prema nastavnim kompetencijama (u poređenju sa naučno-istraživačkim) – prema njihovom značaju, vrednovanju, sticanju i razvijanju.

Varijable istraživanja

- Značaj nastavnih kompetencija (u odnosu na naučno-istraživačke) sagledan je preko procene (nastavnika i eksperata) doprinosa nastavnih kompetencija kvalitetu nastave i preko procene vrednovanja kompetencija prilikom izbora u nastavnička zvanja.

- Odnos prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija sagledan je preko mišljenja o: formalizaciji (obaveznosti/dobrovoljnosti) učešća u oblicima i programima usavršavanja, o potrebi i vrsti institucionalno-organizacionog modela permanentnog razvijanja nastavnih kompetencija, o potrebi za nastavničkim kursom ili modulom u okviru doktorskih studija za doktorande koji rade ili imaju nameru da rade u visokoškolskoj nastavi.
- Naučno-iskustveni profil nastavnika (zvanje, naučna oblast, nastavničko iskustvo).

Zadaci istraživanja su:

1. Ispitati značaj nastavnih kompetencija u odnosu na naučno-istraživačke kompetencije
 - 1.1. za kvalitet nastave
 - 1.2. za izbor u zvanje
2. Ispitati odnos prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija
 - 2.1. prema formalizaciji učešća u oblicima i programima usavršavanja
 - 2.2. prema institucionalno-organizacionim modelima sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija
 - 2.3. prema potrebi za nastavničkim kursom ili modulom u okviru doktorskih studija u svim naučnim oblastima
3. U svetlu naučno-iskustvenog profila nastavnika sagledati
 - 3.1. njihov odnos prema značaju nastavnih kompetencija
 - 3.2. njihov odnos prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija.

Uzorak

Priroda predmeta istraživanja usmerila je izbor na dve grupe ispitanika. Stoga je istraživanje obavljeno na uzorku od 112 nastavnika i asistenata/saradnika beogradskih univerziteta i na grupi/uzorku od 10 eksperata iz oblasti nauka o obrazovanju i nastavi (pedagogije, andragogije, psihologije, didaktike i metodike). S obzirom na pravila uzorkovanja, moglo bi se reći da naši uzorci imaju karakteristike prigodnog i namernog uzorka.

Metode, tehnike i instrumenti

U okviru empirijskog neeksperimentalnog istraživačkog pristupa korišćena je deskriptivna istraživačka metoda (survey-research) koja podrazumeva aktivno uključivanje ispitanika u davanje informacija o sebi, odnosno o pojavama koje su predmet proučavanja. Primena tzv. ekspertske metode omogućila je sagledavanje ekspertskih mišljenja o brojnim aspektima proučavanog problema. U fazi prikupljanja podataka korišćene su tehnike anketiranja i skaliranja, upitnici i skale procene za nastavnike i za eksperte, a u fazi obrade podataka primenjeni su postupci kvantitativne i kvalitativne analize. Konsenzualna sadržajna validnost instrumenata ustanovljena je Delfi metodom.

Statistička obrada podataka

Za statističku analizu korišćen je paket SPSS. Sprovedene su procedure uobičajene za nominalne varijable, procedure nalaženja frekvencija i procenata, aritmetičkih sredina i standardnih devijacija, koeficijenti korelacije i hi kvadrat test.

Rezultati i diskusija

Značaj nastavnih kompetencija u odnosu na naučno-istraživačke

a) Procena doprinosa nastavničkog iskustva, nastavnih i naučnih kompetencija kvalitetu nastave

Iako je kvalitet univerzitetske nastave determinisan brojnim činiocima, sprovedenim istraživanjem tragalo se za odgovorom na pitanje kako ispitanici (nastavnici i eksperti) procenjuju (rangiranjem) značaj tri ponuđena činioca (nastavničkog iskustva, nastavne kompetentnosti i naučne kompetentnosti, s mogućnošću da dodaju i četvrti) za obavljanje uloge univerzitetskog nastavnika. Pored ponuđena tri činioca od kojih u svakom slučaju može zavisiti kvalitet univerzitetske nastave, odnosno uspešnost nastavničke uloge (jer se aktuelnim normativnim aktima uzimaju u obzir prilikom (re)izbora u nastavnička zvanja), ispitanici su naveli još nekolicinu drugih, ne rangirajući ih, kao što su: posvećenost poslu, talenat, ljubav prema poučavanju mladih i karakteristike ličnosti nastavnika. Eksperti su posebno istakli značaj međunarodnog nastavničkog iskustva (u kontekstu činioca – iskustvo u univerzitetskoj nastavi), zatim komunikacijske veštine i sposobnosti stvaranja socio-emocionalne klime. Međutim, svi bi se dodati činiooci mogli smatrati sastavnim delovima nastavne kompetentnosti ako pod

njom podrazumevamo „paket“ znanja, veština, sposobnosti, stavova, pa i osobina ličnosti značajnih za uspešno obavljanje uloge univerzitetskog nastavnika.

Podaci u tabeli br. 1 ilustruju odnos ispitanika prema značaju ponuđenih činilaca za obavljanje nastavničke uloge. Naime, na osnovu dobijenih nalaza sačinjeno je 6 mogućih modela rangiranja značaja tri ponuđena činioca u odnosu na to koji je od njih na prvom, drugom ili trećem mestu. U tabeli br. 1 značajno su se izdvojili modeli 5 i 6 u obe grupe ispitanika. Model 6 – naučne kompetencije na prvom, nastavne na drugom, a iskustvo na trećem mestu, preferirao je najveći broj nastavnika (49,1%), ali se zavidan broj njih opredelio i za model 5 – gde su nastavne kompetencije na prvom mestu (36,6%). Razlika između ova dva modela nije zanemarljiva, ali je ona ublažena izborom modela 3 – u okviru kojeg su nastavne kompetencije na prvom mestu, a nastavničko iskustvo na drugom, i modela 1 – gde je iskustvo na prvom mestu (a činilac iskustva je i uvršten u ponuđenu trijadu jer pojačava značaj nastavnih kompetencija koje se usavršavaju kroz iskustvo), te se može zaključiti da univerzitetski nastavnici visoko vrednuju značaj nastavnih kompetencija za obavljanje svoje uloge, iako naučnim kompetencijama daju blagi primat. Za razliku od njih, eksperti primat daju nastavnim kompetencijama, što je i bilo za očekivati (5 eksperata se opredelilo za model 5, a 3 za model 6). Zanimljivo je da se dva eksperta nisu mogla odlučiti za model ranga smatrajući da su tri ponuđena činioca toliko združena da ne postoje čak niti nijanse koje bi presudile rang.

Tabela br. 1: Rangiranje činilaca prema značaju za kvalitet nastave

Model ranga	Nastavnici		Eksperti
	f	%	f
1 (iskustvo, nastavne, naučne)	2	1,8	0
2 (iskustvo, naučne, nastavne)	1	0,9	0
3 (nastavne, iskustvo, naučne)	8	7,1	0
4 (naučne, iskustvo, nastavne)	5	4,5	0
5 (nastavne, naučne, iskustvo)	41	36,6	5
6 (naučne, nastavne, iskustvo)	55	49,1	3

b) *Procena vrednovanja nastavnih i naučnih kompetencija prilikom izbora u nastavnička zvanja*

Normativnim aktima je uređena procedura (re)izbora u nastavnička zvanja u okviru koje se vrednuju (kvantitativno i kvalitativno) naučne i nastavne kompetencije. Zanimalo nas je kako nastavnici i eksperti vide značaj naučnih i nastavnih kompetencija za izbor u zvanja. Ispitanici su procenjivali kojem se doprinosu daje

veći značaj, odnosno koliko procentualno (od 100%) u ukupnoj proceni „*sada*“ pripada i „trebalo bi“ da pripada (prema njihovom mišljenju) naučnom, a koliko nastavnom doprinosu, odnosno kompetencijama. Dobijeni nalazi grupisani su u devet modela procentualnih odnosa i predstavljeni u tabeli br. 2.

Raspored nalaza u tabeli omogućava interpretaciju iz različitih uglova. Kada sagledavamo odnose između „*sada*“ i „*treba*“ u okvirima nastavničkih procena, zaključujemo da je najveći broj, oko 85%, prva dva modela procenio kao aktuelne „*sada* vladajuće modele“, dok oko 60% njih procenjuje peti i šesti model kao modele koje bi trebalo uvažavati prilikom (re)izbora, s tim što je šesti model (50:50 je odnos naučnih i nastavnih kompetencija) naglašeniji. Čak je 8,1% nastavnika procenilo da odnos nastavnih i naučnih kompetencija treba da bude u korist nastavnih (poslednja tri modela u tabeli). Nalazi jesu iznenađujući u odnosu na očekivanje da se većina opredeljuje za univerzitetsku karijeru da bi se bavila naučno-istraživačkim radom. U isto vreme, nalazi su vrlo optimistični u pogledu brige za kvalitet univerzitetske nastave. Ekspertska procena istraživanog odnosa (u obe kolone – *sada* i *treba*) vrlo je bliska nastavničkoj. Takođe su sadašnji odnosi prilikom izbora ilustrovani prvim i drugim modelom, što pojačava uverenje da takav odnos (100:0 i 90:10 u korist naučnih kompetencija) treba menjati. Pravac promene je isti u obe grupe ispitanika – pojačati značaj nastavnih kompetencija (modeli 5 i 6). Međutim, iznenađujuće je da radikalnije pojačanje traže nastavnici (model 6). Ravnopravno tretiranje dve grupe kompetencija (50:50), za koje se izjasnio najveći broj nastavnika, može biti posledica same definicije univerziteta kao naučno-nastavne institucije, što su ispitanici prilikom procene mogli imati na umu. Najveći broj eksperata, njih 6, procenili su da bi 60% u ukupnoj proceni prilikom (re)izbora nastavnika trebalo da pripada naučnim, a 40% nastavnim kompetencijama (model 5). Tumačenje ovog nalaza moguće je zasnovati na pretpostavci o ekspertskom viđenju odnosa fundamentalnog (stvaranje znanja, razvijanje naučne discipline kao izvorišta nastavnog predmeta) i primenjenog (tumačenje, ili „prenošenje“ znanja). Čini se da je bilo i logično, u ovom kontekstu, staviti akcenat na fundamentalno.

Tabela br. 2: Procena vrednovanja kompetencija prilikom (re)izbora

Kompetencije Model (naučne : nastavne)	Nastavnici				Eksperti	
	<i>sada</i>		<i>treba</i>		<i>sada</i>	<i>treba</i>
	f	%	f	%	f	f
%						
1 (100 : 0)	51	45,5	1	0,9	5	-
2 (90 : 10)	44	39,3	15	13,4	2	-
3 (80 : 20)	9	8,0	9	8,0	2	1
4 (70 : 30)	5	4,5	11	9,8	1	-
5 (60 : 40)	-	-	30	26,8	-	6
6 (50 : 50)	3	2,7	37	33,0	-	3
7 (40 : 60)	-	-	6	5,4	-	-
8 (30 : 70)	-	-	2	1,8	-	-
9 (20 : 80)	-	-	1	0,9	-	-

Razlika između „sada“ i „treba“ u najvećem broju slučajeva je višenivovska (tabela br. 3). Naime, samo su dva nastavnika procenila da odnos koji bi trebalo uvažavati treba da bude za jedan nivo niži od sada praktikovanog (razlika -1), isti broj ispitanika (12 ili 10,7%) ne pravi razliku, i pravi je za jedan nivo više od praktikovanog, dok je razlika od više nivoa zabeležena kod najvećeg broja nastavnika i 9 eksperata. 29,5% nastavnika smatra da bi razlika između „sada“ i „treba“ trebalo da bude čak 4 nivoa, dok razliku od 3 i 5 nivoa, pravi jednak broj nastavnika (16,1%), naravno u smeru s pozitivnim predznakom. Nalazi predstavljeni u tabeli br. 3 imaju snagu argumenta u procesu objašnjavanja i dokazivanja da je vrednovanje nastavnih kompetencija prilikom (re)izbora *veoma* zapostavljeno.

Tabela br. 3: Razlike u proceni između „sada“ i „treba“

Nivo razlike:	RAZLIKA								
	-1	0	1	2	3	4	5	6	7
f	2	12	12	13	18	33	18	3	1
%	1,8	10,7	10,7	11,6	16,1	29,5	16,1	2,7	0,9

Odnos prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija

Pod načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija podrazumevali smo: formalizaciju učešća u oblicima i programima usavršavanja u smislu dobrovoljnosti ili obaveznosti, institucionalizaciju i organizaciju modela usavršavanja, te uvođenje nastavničkog kursa ili modula kao izborne opcije u okvir doktorskih studija koji bi bio obavezan za sve doktorande koji rade u univerzitetskoj nastavi.

a) *Odnos prema formalizaciji učešća u oblicima i programima usavršavanja*

Nešto više od jedne četvrtine ispitivanih nastavnika (26,8%) izjasnilo se za opciju „dobrovoljno za sve“, dok su najbrojniji oni (a ima ih 50) koji misle da bi usavršavanje trebalo da bude obavezno za sve (tabela br. 4). Ekspertsko mišljenje pledira za obaveznost koja bi se odnosila na asistente i docente kako bi se adekvatno pripremili za upravljanje nastavnim procesom. Objašnjenje neusaglašenosti mišljenja nastavnika i eksperata možda je moguće potražiti u očekivanju eksperata da početna obavezna priprema obezbeđuje kasniju „dobrovoljnost“ razvijajući pozitivne stavove prema kontinuiranom usavršavanju. Dobijeni nalazi mogu usmeriti traganje za adekvatnim sistemskim rešenjima razvijanja nastavnih kompetencija.

Tabela br. 4: Odnos prema obaveznosti/dobrovoljnosti usavršavanja univerzitetskih nastavnika

Obavezno/dobrovoljnost usavršavanja								
Obavezno	(samo za asistente)		(za asistente i docente)		(za sve)		(dobrovoljno za sve)	
	N	E	N	E	N	E	N	E
f	7	-	25	6	50	3	30	1
%	6,3		22,3		44,6		26,8	

Legenda: N = nastavnik; E = ekspert

b) *Odnos prema institucionalizaciji i organizaciji usavršavanja*

Pošli smo od pretpostavke da institucionalizacija usavršavanja predstavlja jedan od činilaca sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija, te je bilo opravdano sagledati šta nastavnici i eksperti misle o tome. Nalazi ispitivanja mišljenja o potrebi i modelu usavršavanja predstavljeni su u tabeli br. 5. U tabeli je posebno uočljivo da ekspertsko mišljenje u celini (svih 10 eksperata) podržava *Centar za razvijanje nastavničkih kompetencija* organizovan pri univerzitetu ili pak pri nekom od fakulteta, a namenjen je nastavnicima čitavog univerziteta kao optimalan institucionalno-organizacioni model permanentnog razvijanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika. Zanimljivo je da i nastavnici u najvećem broju (59,8%) takođe biraju Centar pri univerzitetu kao optimalno institucionalno rešenje. Upravo navedena usaglašenost mišljenja eksperata i nastavnika, zatim podatak da samo jedna petina nastavnika misli da nikakva institucionalna forma nije potrebna, kao i primeri dobre prakse svetski poznatih univerziteta u okviru kojih slični centri imaju ključnu ulogu u razvijanju nastavnih kompetencija (na šta smo ukazali u uvodnom delu rada), mogu biti relevantna empirijska podrška donošenju odluka u domenu politike visokoškolskog obrazovanja, a posebno politike usavršavanja univerzitetskih nastavnika.

Tabela br. 5: Mišljenja o modelu usavršavanja

Institucionalno-organizacioni model usavršavanja										
MODEL:	Centar pri univerzitetu		Odsek na fakultetu		Profesionalna asocijacija		Agencija van univerziteta		Ništa nije potrebno	
	N	E	N	E	N	E	N	E	N	E
f	67	10	16	-	2	-	4	-	23	-
%	59,8		14,3		1,8		3,6		20,5	

c) *Odnos prema potrebi za nastavničkim kursom ili modulom u okviru doktorskih studija*

U promišljanju i traganju za načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija uključili smo i „testiranje“ mišljenja ispitanika o potrebi uvođenja nastavničkog kursa ili modula kao izborne opcije u okviru doktorskih studija svih naučnih oblasti, a koji bi bio obavezan za sve one doktorande koji rade ili će raditi u visokoškolskoj nastavi. Takav modul bi predstavljao svojevrsnu „ulaznicu“ u nastavni proces i formalizaciju obaveznosti pripremanja za nastavničke uloge. Rezultati prezentovani u tabeli br. 6 pokazuju nedvosmisleno podršku obe grupe ispitanika nastavničkom kursu ili modulu namenjenom doktorandima. Da je takav kurs potreban izjasnilo se 74,1% nastavnika, kao i svi

eksperti. Podršku pripremanju za ulogu univerzitetskog nastavnika u okviru postdiplomskih studija dali su ispitanici i u ranije sprovedenom istraživanju. (Nešić, 1999) U ovom kontekstu može se postaviti pitanje da li bi takav modul ili kurs bio u ponudi univerziteta ili svakog fakulteta ponaosob, ali je neupitno da eksperti iz oblasti nauka o obrazovanju učestvuju u dizajniranju i realizaciji programa.

Tabela br. 6: Odnos prema potrebi za nastavničkim kursom ili modulom

Nastavnički kurs ili modul na doktorskim studijama				
Potreban:	DA		NE	
	N	E	N	E
f	83	10	29	-
%	74,1	-	25,9	-

Odnos univerzitetskih nastavnika prema nastavnim kompetencijama sagledan kroz prizmu njihovog naučno-iskustvenog profila

Naš treći istraživački zadatak bio je traganje za odgovorom na pitanje da li su ispitivani odnosi prema nastavnim kompetencijama povezani sa indikatorima naučno-iskustvenog profila nastavnika.

a) *Povezanost naučno-iskustvenog profila nastavnika i njihovog odnosa prema značajju nastavnih kompetencija*

Rezultati ispitivanja i utvrđivanja povezanosti indikatora naučno-iskustvenog profila nastavnika (nastavničko zvanje, naučna oblast, nastavničko iskustvo), s jedne strane, i indikatora odnosa prema značaju nastavnih kompetencija (model ranga kompetencija (ili činilaca) značajnih za kvalitet nastave, model vrednovanja kompetencija pri izboru u zvanje u varijanti *treba*, razlika između modela *sada* i *treba*), s druge strane, predstavljeni su u tabeli br. 7. Statistički značajna povezanost, na nivou 0,01, nađena je u četiri slučaja.

Da su dva indikatora – *nastavničko iskustvo* i *model ranga kompetencija*, povezani, pokazuje dosta visok koeficijent korelacije ($c = 0,51$), a da nađena povezanost nije slučajna potvrđuje vrednost hi kvadrata (40,19) značajna na nivou 0,01. Raspored podataka u tabeli kontingencije⁴ ukazuje da su nađenu povezanost ili pak razlike među grupama „proizveli asistenti“. Naime, najveći broj asistenata (86,4%) opredelio se za model ranga broj 6 (na prvom mestu su naučne kompetencije), dok se 13,5% njih opredelilo za model 5 (nastavne kompetencije na prvom mestu). Docenti su u najvećem broju (50%) birali model 5, a u gru-

⁴ Tabele kontingencije ne predstavljamo u radu zbog ograničenosti prostora predviđenog propozicijama časopisa.

pama vanrednih i redovnih profesora uglavnom su se podjednako odlučivali za modele 5 i 6. Iz drugog ugla gledano, tabela kontingencije je pružila informaciju da su u ukupnom broju onih koji su se opredelili za model 5 najbrojniji docenti (46,3%), dok su u ukupnom broju onih koji su „glasali“ za model 6 najbrojniji asistenti (34,5%). Dakle, asistenti su skloni da više vrednuju naučne kompetencije, što je očekivano jer oni nisu još iskusili težinu i složenost nastavničke uloge, a i opredeljuju se za univerzitetsku karijeru uglavnom sa naučnim ambicijama. Objašnjenje nalaza da docenti više vrednuju nastavne kompetencije možda bismo mogli potražiti u njihovom „suočavanju“ sa svim izazovima nastavničke profesije te zaključku da se odgovori na te izazove temelje na nastavnim kompetencijama.

Povezanost *nastavničkog zvanja i modela vrednovanja kompetencija pri izboru – varijanta treba* statistički je značajna, na šta ukazuje visok $c = 0,62$ i vrednost hi kvadrata (71,71) značajna na nivou 0,01. Podaci u tabeli kontingencije saglasni su sa onima koji potkrepljuju raniji zaključak da asistenti više vrednuju naučne kompetencije, a docenti nastavne, te stoga i u ovom slučaju najveći broj asistenata (59,1%) navodi da pri izboru u zvanje treba uvažavati model 2 (90:10) te tako minimalno vrednovati nastavne kompetencije, dok docenti plediraju za model 3 (80:20), pa čak i 6 (50:50).

Razlika varijanti sada i treba značajno je statistički povezana sa dva indikatora profila – *nastavničkim zvanjem i nastavničkim iskustvom*. Podaci iz tabela kontingencije pružaju podršku zaključku da ispitanici nižeg zvanja (asistenti), koji su uglavnom iskustveno najmlađi, ne prave razliku između *sada* i *treba* (40,9%) ili je prave samo za jedan nivo (27,3%). Manje iskusni ne vide potrebu promene odnosa u vrednovanju naučnih i nastavnih kompetencija prilikom izbora, a u pravcu većeg vrednovanja nastavnih. S druge pak strane, ispitanici iz najiskusnije grupe (preko 30 god. nastavničkog iskustva) ukazuju na potrebu višenivovske razlike između *sada* i *treba*, i u najvećem broju pomeraju taj odnos za četiri nivoa, ukazujući time na neophodnost ravnopravnijeg tretmana nastavnih kompetencija (u odnosu na naučne) prilikom (re)izbora u zvanja.

Tabela br. 7: Povezanost indikatora naučno-iskustvenog profila i indikatora odnosa prema značaju nastavnih kompetencija

Indikatori profila:	nastavničko zvanje			naučna oblast			nastavničko iskustvo		
	x ²	c	nz	x ²	c	nz	x ²	c	nz
Model ranga kompetencija	40,19	0,51	000	13,08	0,32	0,22	18,92	0,38	0,21
Model vrednovanja pri izboru – <i>sada</i>	19,59	0,38	0,07	19,58	0,38	0,012	11,16	0,30	0,51
Model vrednovanja pri izboru – <i>treba</i>	71,71	0,62	000	17,33	3,66	0,36	36,65	0,49	0,04
Razlika <i>sada i treba</i>	55,60	0,57	000	8,30	0,26	0,93	41,21	0,52	000

Legenda: x² = hi kvadrat; c = koeficijent kontingencije; nz = nivo značajnosti

b) *Povezanost naučno-iskustvenog profila nastavnika i njihovog odnosa prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija*

Naša istraživačka studija imala je pretenzije da pruži odgovor i na pitanje da li se grupe ispitanika različitog naučno-iskustvenog profila međusobno razlikuju u pogledu odnosa prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija. Statistički pokazatelji povezanosti indikatora profila (nastavničko zvanje, naučna oblast, nastavničko iskustvo) i indikatora odnosa prema načinima sistemskog rešavanja razvijanja nastavnih kompetencija (obaveznost usavršavanja, model usavršavanja, doktorski modul) predstavljeni su u tabeli br. 8, iz koje se vidi da je statistički značajna povezanost nađena u tri slučaja.

Obaveznost usavršavanja (mišljenje nastavnika o formalizaciji obaveznosti ili dobrovoljnosti) povezana je sa jednim indikatorom naučno-iskustvenog profila – sa *nastavničkim iskustvom*, a povezanost je statistički verifikovana koeficijentom povezanosti osrednjeg intenziteta (0,44) i vrednošću hi kvadrata (28,05) značajnom na nivou 0,01. Tabela kontingencije omogućila je sagledavanje rasporeda podataka. Iskustveno najmlađi ispitanici uglavnom su birali opciju dobrovoljno za sve, a iskustveno najstarija grupa u najvećem broju se opredeljivala za opciju obavezno za sve. Drugim rečima, u opciji dobrovoljnosti dominiraju mlađi ispitanici i s godinama iskustva ta opcija se napušta. Zašto iskustveno starije grupe ispitanika plediraju za obaveznost usavršavanja? Verovatno zato što su poučeni sopstvenim iskustvom, a pouke zasnovane na iskustvu svakako su vredne respekta.

Da se grupe ispitanika različitog *nastavničkog zvanja* značajno razlikuju u pogledu opredeljenja za *institucionalni model usavršavanja* pokazuje vrednost hi kvadrata (36,98) značajna na nivou 0,01, kao i visina koeficijenta kontingencije (0,49). Kontingencijska tabela je pružila podatke koji sugerišu zaključak da se jedna grupa izdvojila – grupa asistenata, „glasajući“ u najvećem broju za opciju

koja ne podržava nijednu institucionalnu formu. Grupe docenata i vanrednih profesora su vrlo bliske u podržavanju univerzitetskog centra kao institucionalnog modela usavršavanja, dok je najveći broj redovnih profesora „glasao“ baš za univerzitetski centar kao najadekvatniji model. Objašnjenju nađene razlike mogu doprineti prethodni nalazi koji su pokazali da asistenti manje vrednuju nastavne kompetencije te da se uglavnom opredeljuju za opciju dobrovoljnosti usavršavanja, dok redovni profesori imaju potpuno suprotnu orijentaciju u ponuđenim izborima – više vrednuju nastavne kompetencije i opredeljuju se za opciju obaveznosti usavršavanja za sve nastavnike.

Treća statistički značajna povezanost (blagog intenziteta, $c = 0,38$) utvrđena je između doktorskog modula i naučne oblasti. Drugim rečima, grupe ispitanika koji se bave različitim naučnim oblastima značajno se razlikuju u pogledu odnosa prema uvođenju nastavničkog modula ili kursa na nivou doktorskih studija koji bi bio obavezan za doktorande – potencijalne ili aktuelne saradnike u univerzitetskoj nastavi. Unutar grupa nastavnika društvenih i prirodnih nauka najveći broj se izjasnio da bi takav modul trebalo organizovati (po 87,5% u svakoj od ovih grupa), dok su nastavnici tehničkih nauka po tom pitanju ravnomerno podeljeni (50% za, 50% protiv). Iz drugog ugla gledano, među ispitanicima koji su za takav modul najviše je onih iz društvenih nauka (50,6%), a među onima koji su protiv najviše je nastavnika tehničkih nauka (69,0%). Statistički verifikovanu razliku ovom prilikom moguće je objasniti samo u hipotetičkoj ravni. Naime, možda nastavnici tehničkih nauka nisu mogli da sagledaju poziciju, opravdanost i izvodljivost takvog modula u strukturi njihovih doktorskih studija, pre svega zbog naučnih oblasti iz kojih bi modul vodio poreklo, a koje ne pripadaju tehničkim naukama.

Tabela br. 8: Povezanost indikatora naučno-iskustvenog profila i indikatora odnosa prema načinima sistemskog rešavanja sticanja i razvijanja nastavnih kompetencija

Indikatori profila:	nastavničko zvanje			naučna oblast			nastavničko iskustvo		
	x ²	c	nz	x ²	c	nz	x ²	c	nz
Indikatori odnosa:									
Obaveznost usavršavanja	20,25	0016	0,39	11,93	0,31	0,06	28,05	0,44	000
Model usavršavanja	36,98	0,49	000	16,57	0,31	0,03	22,79	0,41	002
Doktorski modul	1,66	0,12	0,64	18,84	0,38	000	3,26	0,17	0,3

Zaključak

Istraživanje mesta i značaja nastavnih kompetencija u strukturi kompetentnosti univerzitetskih nastavnika pružilo je obilje empirijskih nalaza na kojima je moguće zasnovati brojne zaključke i preporuke.

Realizacija prvog istraživačkog zadatka omogućila je izvođenje dva relevantna zaključka: univerzitetski nastavnici visoko vrednuju značaj nastavnih kompetencija za obavljanje njihove uloge, iako naučnim kompetencijama daju blagi primat; nastavnici i eksperti su procenili da je vrednovanje nastavnih kompetencija prilikom (re)izbora veoma zapostavljeno.

U okviru realizacije drugog zadatka istraživanja pribavljeni su empirijski nalazi za sledeće zaključke: preovlađuje mišljenje kako nastavnika, tako i eksperata, da usavršavanje nastavnika, odnosno sticanje i razvijanje nastavnih kompetencija treba da ima neku formu obaveznosti, bilo za sve, ili samo za asistente i docente; kao optimalan institucionalno-organizacioni model permanentnog razvijanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika većinski je podržan Centar za razvijanje nastavničkih kompetencija organizovan pri univerzitetu ili pak pri nekom od fakulteta, a namenjen nastavnicima čitavog univerziteta; nastavnici i eksperti su dali nedvosmisleno podršku kursu ili modulu na doktorskim studijama namenjenom nastavnički opredeljenim doktorandima.

Iz konteksta ispitivanja povezanosti istraživačkih varijabli (što je bio treći zadatak istraživanja) izdvojili su se rezultati koji ukazuju na nekolicinu umerenih i jačih veza kao npr. da asistenti i iskustveno mlađi nastavnici više vrednuju naučne kompetencije od nastavnih, za razliku od viših zvanja i iskustveno starijih nastavnika; u izboru opcije dobrovoljnosti usavršavanja dominiraju iskustveno mlađi ispitanici, a s godinama iskustva se napušta ta opcija u korist obaveznosti; institucionalizaciji usavršavanja veću podršku daju redovni profesori.

Na osnovu ovom prilikom analiziranih brojnih nalaza teorijsko-komparativnog i empirijskog istraživanja problema kompetencija univerzitetskih nastavnika, čini se da je moguće rešiti dilemu postavljenu u naslovu ovog rada. Uvažavajući viđenja eksperata i najvećeg broja nastavnika, *univerzitetski profesor jeste i naučnik i nastavnik*, ali se stiče utisak da je „nastavnik“ u drugom planu zbog neadekvatnog vrednovanja nastavnih kompetencija (u odnosu na naučne) u okviru izbornog postupka.

Rezultati ovog istraživanja bi mogli imati ulogu orijentira u politikama visokog obrazovanja, sa suštinskim i formalnim implikacijama na kvalitet nastave, na konceptualizaciju i organizaciju obrazovanja i usavršavanja univerzitetskih nastavnika, na objektivizaciju kriterijuma u postupku (re)izbora nastavnika.

Reference

- DORĐEVIĆ, B., DORĐEVIĆ, J. (1992). *Svojstva univerzitetskih nastavnika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- GOOD, A. M., WILBURN, M. (1985). Higher Education: Faculty Development. In: T. Husen, N. Postehwaite, N. (eds) *The international Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, 2209-2212.
- GRIFFITH UNIVERSITY, AUSTRALIA (2010). Pristupljeno marta 2010. na: <http://www.griffith.edu.au>
- GRUDEN, U. (2009). (Ne)formalno obrazovanje nastavnika na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani. U M. Matejević, T. Žiljak (red.) *Neformalno obrazovanje i informalno učenje odraslih*, Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo, 151-163.
- KRITERIJUMI ZA STICANJE ZVANJA NASTAVNIKA NA UNIVERZITETU U BEOGRADU (2008). *Glasnik Univerziteta u Beogradu*.
- MAIN, A. M. (1985). Higher Education: Faculty Training for Teaching, In: T. Husen, N. Postehwaite (eds) *The international Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, 2212-2216.
- MARENTIĆ-POŽARNIK, B. (1990). Analiza dosadašnjeg razvoja didaktičkog usavršavanja univerzitetskih nastavnika u Evropi i kod nas. U *Visokoškolsko obrazovanje i tehnološki razvoj, Druga knjiga*, Osijek: Sveučilište u Osijeku-Pedagoški fakultet, 101-117.
- MARKOVIĆ, D. (2004). Prilog kritičkom razmatranju postupka sticanja zvanja univerzitetskih nastavnika u zemljama tranzicije, *Teme*, br. 3, 177-188.
- NEŠIĆ, B. (1999). Stavovi asistenata pripravnika o potrebama za didaktičko-metodičkim i psihološkim usavršavanjem, *Teme*, br. 3-4, 215-232.
- RANČIĆ, A. (1999). Asistenti pripravnici i oblici njihovog didaktičkog usavršavanja. *Teme*, br. 3-4, 233-245.
- RANČIĆ, A. I DR. (2002). *Asistenti u nastavi*. Niš: Studentski kulturni centar.
- SAVIĆEVIĆ, D. (2009). *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*. Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
- STATUT UNIVERZITETA U BEOGRADU (2006). *Glasnik Univerziteta u Beogradu*, br. 131.
- UNIVERZA V LJUBLJANI (2010). Pristupljeno marta 2010. na: http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki.aspx
- UNIVERSITY OF NEBRASKA, USA (2010). Pristupljeno marta 2010. na: <http://www.nebraska.edu>
- ZAKON O VISOKOM OBRAZOVANJU REPUBLIKE SRBIJE (2005). *Službeni glasnik*, br. 76.

Šefika Alibabić⁵
University of Belgrade

University Professor – Scientist and / or Teachers⁶

Abstract: Professionalism based on the competencies is one of the essential factors of quality assurance and performance at work, especially in the changing and competing social and working conditions. Therefore professional development in all areas is an imperative, as well as a must in the scientific research. Educational policy and the researches have been always focused on the professional development and competencies of elementary and secondary school teachers. However, university teachers, despite the structural complexity or multidimensionality of their profession, were very rarely the subject of scientific research, and somewhat neglected in the educational policy. This paper presents and interprets the results of research on the attitude towards the teaching competencies of university teachers, in order to assess the importance of their education and training for the teaching role (comparing to the scientific one). The results can serve as a basis for resolving the dilemma: the university teacher and/or scientist. It may also suggest how to improve and promote higher education policy related to the quality of university teaching.

Key words: teaching competences, quality of teaching, university professor, scientist / researcher, policy of education and training of university teachers.

⁵ Šefika Alibabić, PhD is professor at the Department of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, and the leader of research project "Education and learning – perspectives of European integration".

⁶ This paper is a part of research project undergoing realization at The Institute of Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade »Education and learning – perspectives of European integration« (No 149015), supported by Ministry of science and technology RS.