

(Nove) kompetencije akademske profesije u Europi

UDK: 371.14-057.4
Izvorni znanstveni članak
Primljeno: 11.10.2015.



Dr. sc. Marko Turk¹
Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci
Odsjek za pedagogiju,
marko.turk@ffri.uniri.hr

Sažetak

Tijekom posljednjih desetljeća intenzivirale su se rasprave o promjenama u visokom obrazovanju. Posljedično promjenama, temeljne akademske djelatnosti – nastava i istraživanje, postaju dio širokog spektra različitih akademskih aktivnosti. Od akademskih se djelatnika očekuje da razvijaju nove i redefiniiraju postojeće kompetencije, koje bi omogućile ispunjavanje novih zahtjeva. Kvalitativnim istraživanjem, čiji se rezultati prikazuju u radu, ispitalo se mišljenje akademskih djelatnika o zahtjevima za razvojem (novih) kompetencija akademske profesije. Podaci su prikupljeni intervjuiranjem 497 sudionika istraživanja u 8 europskih država. Sudionike istraživanja moguće

¹ Marko Turk zaposlen je kao poslijedoktorand i znanstveni suradnik na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Rijeci. Diplomirao je pedagogiju i filozofiju na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a doktorirao na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu s temom iz područja visokoškolske pedagogije. Njegov znanstveni interes odnosi se na akademsku profesiju i visoko obrazovanje, pitanje kompetencija u obrazovanju te europsku dimenziju u obrazovanju.

je podijeliti u tri skupine: ne percipiraju zahtjeve; percipiraju zahtjeve i prema njima su negativno orijentirani; percipiraju zahtjeve i (nove) kompetencije. Istraživanjem se otvaraju nova istraživačka pitanja, poput rasprave o modelima napredovanja akademskih djelatnika kao i potrebi kompetencijskog profiliranja akademske profesije.

Ključne riječi: akademska profesija, akademski djelatnici, kompetencije, nove kompetencije akademske profesije.

Uvod

U posljednja dva desetljeća u široj su se društvenoj javnosti te znanstvenim, stručnim i političkim krugovima intenzivirale rasprave o pitanjima visokog obrazovanja, potaknute promjenama koje su se dogodile, ili se događaju, u internacionalnom, a posljedično i u nacionalnim sustavima visokog obrazovanja. Ističe se da je visoko obrazovanje na svim razinama suočeno s mnogobrojnim (globalizacijskim) pritiscima te unutarnjim i vanjskim promjenama. U tom se kontekstu posebno naglašavaju povećanje broja studenata, snažna internacionalizacija, preispitivanje društvene i gospodarske uloge visokoga obrazovanja, privatizacija, snažni pritisci industrijskog sektora, povećana kompeticija, promjene u upravljanju i vođenju, utjecaj novih tehnologija itd. (Altbach, 2000.; Altbach, 2002.; Altbach i Davis, 1999.; Altbach, Reisberg i Rumbley, 2009.; Deem, 2001.; Kelly i Murphy, 2007.; Neave, 1983.). U europskom su se prostoru visokog obrazovanja ove promjene posebno aktualizirale uvođenjem Bolonjskog procesa odnosno usvajanjem Lisabonske strategije.² Dakako da su sve ove promjene utjecale na nacionalne sustave visokog obrazovanja, koji su se, ovisno o svojoj snazi dominantno utemeljenoj na povijesnoj tradiciji, manje ili više uspješno s njima nosili (Enders, 1999.; de Weert, 1999.; Moscati, 2011.; Neave i Rhoades, 1987.; Shattock, 2000.).

² Lisabonska strategija predstavljala je strategiju gospodarskog razvitka Europske unije do 2010. godine s ciljem povećanja zapošljivosti i životnog standarda svih građana Europske unije. Povod stvaranja Lisabonske strategije bila je spoznaja dobivena temeljem usporedbe konkurentne pozicije Europske unije sa SAD-om i Japanom. Navedena je analiza pokazala da je Europska unija zaostajala u mnogim faktorima za gospodarstvima navedenih država. Krajnji cilj Lisabonske strategije bio je da do 2010. godine „Europsku uniju učini najdinamičnijom i najkonkurentnijom na znanju utemeljenoj ekonomiji, koja je ujedno sposobna postići održiv ekonomski rast s brojnijim i boljim radnim mjestima, snažnijom socijalnom kohezijom i poštovanjem okoliša“ (Europska komisija, 2006.).

Posljedice internacionalizacije i globalizacije na sveučilišta i akademsku profesiju kao i promjene koje se događaju u području visokoga obrazovanja, rezultirali su inicijativama za provođenjem međunarodnih (komparativnih) istraživanja akademske profesije. Jedno od najpoznatijih istraživanja koje se na međunarodnoj razini bavilo temom akademske profesije provodilo se u razdoblju od 1991. do 1993. godine uz potporu *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*, a u njega je bilo uključeno petnaest država (točnije četrnaest država i jedan „teritorij“).³ Boyer, Altbach i Whitelaw (1994.) kao glavne rezultate ovoga istraživanja ističu da su pripadnici akademske profesije najuže povezani sa svojom znanstvenom disciplinom, dok se osjećaj pripadnosti sveučilištu i procjena uloge istraživačkog rada u ukupnom opsegu njihovih aktivnosti bitno razlikuje između pojedinih država. Također, ističe se nizak stupanj zadovoljstva prevladavajućim modelima vrednovanja akademskog rada i uvjetima upravljanja akademskim institucijama, dok su snažnije razlike u stavovima izražene u kontekstu procjene radnih uvjeta. Većina ispitanika smatra da je međunarodna suradnja i mobilnost iznimno važna za razvoj akademske profesije, međutim, rezultati upućuju da se navedene aktivnosti značajno razlikuju u pojedinim državama. U analizi se zaključuje da „...postoje tri ključna pitanja/problema koja će (u budućnosti) utjecati na razvoj i vitalnost visokog obrazovanja u svijetu: mogućnost pristupa visokom obrazovanju i odnos između mogućnosti pristupa te kriterija izvrsnosti, upravljanje u visokom obrazovanju te odnos nastave, istraživanje i djelovanja u zajednici“ (Boyer i sur., 1994., 21).

U najvećoj publikaciji Carnegie studije Altbach i Lewis (1996.) donose rezultate nacionalnih izvještaja ističući: „Ne možete a da vas se ne dojmje sličnosti među akademskim djelatnicima u različitim državama. Međunarodne su razlike najočitije u pogledu onih uvjeta na koje najviše utječu politički i kulturni običaji. Akademska profesija diljem svijeta predana je poučavanju i istraživanju, a u različitom opsegu i služenju zajednici. Doimaju se spremnima odazvati se pozivu da visoko obrazovanje opipljivije doprinese gospodarskom razvoju i društvenom boljitku te vjeruju da im je obveza primijeniti svoje znanje na rješavanje društvenih problema“ (Altbach i Lewis, 1996., 47-48). Također, autori ističu da otpornost, odlučnost i usredotočenost na temeljne funkcije visokog obrazovanja karakteriziraju akademsku profesiju u svih 15 država. Na tragu ovakvih i sličnih istraživačkih nalaza autori zaključuju da je intelektualno ozračje dobro i da nastavničko osoblje na sveučilištima ne žali zbog svojeg izbora karijere i uglavnom su zadovoljni svojim odnosima s kolegama. Tako-

³ U istraživanje su bile uključene sljedeće države: Australija, Brazil, Čile, Egipat, Hong Kong, Izrael, Japan, Meksiko, Nizozemska, Njemačka, Republika Koreja, Rusija, Sjedinjene Američke Države, Švedska i Ujedinjeno Kraljevstvo.

der ističu da ovakva slika prikazuje snažnu, iako ponešto nesigurnu profesiju. Ipak, zaključuju da „... akademske djelatnike diljem svijeta nadahnjuju intelektualna previranja vremena u kojem žive, a intrinzična zadovoljstva akademskog života očito traju. U tom se duhu akademska zajednica s iznenađujućim optimizmom (zabrinuto) suočava s budućnošću“ (Altbach i Lewis, 1996., 48).

Carnegie studija osim što je istražila nova kretanja i promjene u akademskoj profesiji, usmjerila je i identificirala neka nova istraživačka pitanja, kao što su – rast i važnost akademske profesije, internacionalizaciju akademske profesije i promjene u stilovima upravljanja (Rončević i Rafajac, 2010.), zatim – odnos između nastavne i istraživačke uloge akademskih djelatnika, razlike između sveučilišnih nastavnika i suradnika, rasta administrativnih obveza u akademskoj profesiji te potrebe povezivanja istraživanja i šireg društvenog okruženja (Teichler, 1996.).

Temeljem uočenih i definiranih istraživačkih izazova, Carnegie studija doživjela je nastavak u projektu *The Changing Academic Profession (CAP)* koji se provodio u razdoblju od 2005. do 2007. godine.⁴ Bennion i Locke (2010.) ističu da rezultati CAP istraživanja upućuju da su rana akademska karijera i uvjeti zapošljavanja u sedamnaest država primarno pod utjecajem tradicije, resursa i specifičnih sustava upravljanja, da sustav određuje načine pripreme i poučavanja visokoškolskih nastavnika, način regrutacije, pravila i propise za zapošljavanje, radne odnose, oblike i obrasce nagrađivanja te status i sigurnost različitih aspekata profesije. Höhle i Teichler (2013.) smatraju iznenađujućim da su rezultati CAP-a pokazali da ispitanici ne percipiraju krizu akademske profesije te da procjenu dostupnosti sredstava za akademski rad procjenjuju znatno višom u odnosu na rezultate Carnegie studije. Autori upućuju i na rezultate koji govore o povećanju aktivnosti vrednovanja rada akademskih djelatnika kao i na one o porastu zahtjeva preuzimanja administrativnih i menadžerskih uloga. Također, upozoravaju na povećani opseg nastavnog opterećenja te nesklad između nastavnog i istraživačkog rada kao i na podatak o snažnijem inzistiranju na provođenju društveno relevantnih istraživanja te na povezivanju akademske zajednice i šireg društvenog okruženja (industrija i gospodarstvo, civilno društvo i slično). Međutim, ono što je zajedničko u svim državama jest „...pojava novih procesa koji

⁴ U projektu se nastojalo okupiti što više država koje su bile sudionici Carnegie studije kako bi se istražio i ispitao cilj studije – *promjene* u akademskoj profesiji. Od država koje su sudjelovale u Carnegie studiji, CAP je proveden u Australiji, Brazilu, Hong Kongu, Japanu, Meksiku, Nizozemskoj (istraživanje provedeno 2010.), Njemačkoj, Republici Koreji, Sjedinjenim Američkim Državama i Ujedinjenom Kraljevstvu, a pridružilo se i 9 novih država: Argentina, Finska, Italija, Južnoafrička Republika, Kanada, Kina, Malezija, Norveška i Portugal.

utječu na mijenjanje sustava visokog obrazovanja: ekspanzija, omasovljavanje, internacionalizacija, globalizacija i tržište“ (Bennion i Locke, 2010., 12).

Kao rezultat brojnih promjena ne čude upozorenja pojedinih istraživača koji predviđaju nesigurnu budućnost akademske profesije, koja se „...vjerojatno mnogo snažnije nego u prošlosti nalazi izložena očekivanjima i pritiscima“ (Höhle i Teichler, 2013., 35), a koje pred nju i njezine djelatnike postavljaju različiti subjekti unutar i izvan akademske zajednice. Sve ovo upućuje da se osim tradicionalnih akademskih djelatnosti pojavljuje novi i široki spektar poslova s kojima pripadnici akademske profesije do sada nisu bili suočeni (Turk, 2015.). Također, diverzificiranost poslova akademske profesije ide u prilog raspravama o njezinoj kompleksnosti, višedimenzionalnosti i slojevitosti (Ledić, 2012.) odnosno poimanju akademskog djelatnika kao „svestranog stručnjaka“ – osobe koja je stručna i obavlja širok raspon djelatnosti – poučavanje, istraživanje te djelovanje u zajednici (Macfarlan, 2010.).

Razvidno je da su promjene u akademskoj profesiji rezultirale pojavom različitih (novih) poslova te stalnim povećavanjem njihovoga opsega uz očekivanje da ih akademski djelatnici (svakodnevno) obavljaju (Musselin, 2007.). Sve navedeno rezultiralo je i zahtjevima za redefiniranjem postojećih te razvojem (novih) kompetencija akademske profesije koje se do sada nisu zahtijevale u (svakodnevnom) akademskom radu.

Metodologija, rezultati istraživanja i rasprava

Kvalitativno istraživanje, čiji će rezultati biti prikazani u ovome radu, fokusiralo se na istraživanje mišljenja akademskih djelatnika o zahtjevima za (novim) kompetencijama akademske profesije u Europi. Empirijski podaci prikupljeni su primjenom standardiziranog intervjua uz odgovarajući protokol s 497 sudionika istraživanja u 8 europskih zemalja – Austriji, Finskoj, Hrvatskoj, Irskoj, Njemačkoj, Poljskoj, Rumunjskoj i Švicarskoj⁵. Istraživački se instrument međunarodnog komparativnog istraživanja sastojao od tri skupine tematski grupiranih pitanja – upravljanje; rukovođenje i vrednovanje; razvoj i struktura akademskih karijera; i profesionalna diferencijacija u visokom obrazovanju, do kojih se došlo temeljem rezultata ranijih istraživanja, Carnegie studije i CAP-a.

⁵ Valja istaknuti da je istraživanje provedeno u okviru međunarodnog kolaborativnog projekta *Akademski profesija u Europi: odgovori na izazove u društvu* (EUROAC) u kojem je sudjelovala i Hrvatska s istraživačkim projektom *Akademski profesija i društvena očekivanja: izazovi civilne misije sveučilišta*. Ovaj projekt doživio je svoj nastavak u projektu *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APRO-FRAME). Oba navedena nacionalna projekta financirala je Hrvatska zaklada za znanost.

Prikupljeni su podaci analizirani metodom stalne usporedbe koja uključuje pretraživanje podataka s ciljem definiranja kategorija i tema povezanih s postavljenim istraživačkim pitanjima (Merriam, 1998.). Istraživanjem se ispituje i analizira, a zatim se u interpretaciji naglašavaju prepoznati izazovi u percepciji promjena kao dijela razvoja akademske profesije u suvremenom kontekstu. Istraživanje dominantno počiva na konstruktivističkoj teorijskoj perspektivi prema kojoj ljudi subjektivno doživljavaju i interpretiraju realitet (Broido i Manning, 2002.). Odluka da se ovo istraživanje temelji na predstavljenoj perspektivi donijeta je i zbog mogućnosti dubljeg razumijevanja složenih društvenih fenomena, kakve promjene u akademskoj profesiji obično predstavljaju. Taj se pristup oslanja na svakodnevno iskustvo sudionika kao instrumenta/mehanizma razumijevanja značenja koje predstavnici akademske profesije – ispitanici istraživanja pridaju svojim proživljenim iskustvima u raznim situacijama promjena koje doživljavaju u akademskoj profesiji, a koje su u ovom konkretnom slučaju povezane s njihovim (očekivanim) razvojem (novih) kompetencija. Konstruktivistička teorijska prizma naglašava konstruiranu prirodu stvarnosti kao pregovarački sustav spoznaja u kojem ljudska bića (u ovom slučaju predstavnici akademske profesije u uzorku istraživanja) daju smisao svojim djelima (Potter, 1996.). Za potrebe istraživanja u kontekstu ovoga rada bit će analizirani odgovori na pitanje: *Ukoliko primjećujete pojavu novih poslova, jesu li oni povezani sa zahtjevom za novim kompetencijama koje trebate steći da biste ih mogli uspješno obavljati? O kojim se kompetencijama radi?* Kao što je istaknuto, u istraživačkom instrumentu postojale su tri skupine pitanja – upravljanje, rukovođenje i vrednovanje; razvoj i struktura akademskih karijera; i profesionalna diferencijacija u visokom obrazovanju. Za potrebe ovoga rada bit će prikazani, analizirani i interpretirani odgovori na pitanje iz skupine profesionalna diferencijacija u visokom obrazovanju. Budući da je riječ o jednom pitanju iz tematske skupine od nekoliko pitanja kako bi se partikularno pitanje što adekvatnije kontekstualiziralo u odnosu na preostala pitanja iz skupine valja istaknuti ono koje mu je prethodilo, a glasilo je: *Primjećujete li promjene u preraspodjeli poslova u akademskom radu u posljednjih nekoliko godina? Konkretizirajte promjene, dajte primjer. Primjećujete li pojavu novih poslova za koje se očekuje da ih obavite? Ako primjećujete, navedite koji su.*

Temeljem analize odgovora na postavljeno pitanje sudionike istraživanja moguće je podijeliti u tri skupine u skladu s njihovim odgovorima o zahtjevima za novim kompetencijama:

- oni koji ne percipiraju zahtjeve;
- percipiraju zahtjeve te su spram njih negativno orijentirani i smatraju da im takve kompetenciju nisu potrebne;
- percipiraju zahtjeve i prepoznaju različite skupine (novih) kompetencija.

Prvu skupinu čine oni koji **ne percipiraju zahtjeve za novim kompetencijama** i u svojim odgovorima to jasno i iskazuju: „Ne, ne vidim zahtjeve za novim kompetencijama.“ (CH_37, Švicarska), „Takvi zahtjevi ne postoje.“ (RO_18_AC, Rumunjska), „Nove kompetencije? Ne postoje takvi zahtjevi prema nama.“ (0210BP_AC, Njemačka), „Nema zahtjeva za razvojem kompetencija ili su oni minimalni.“ (IE_41-ACA, Irska), „Nitko od mene ne traži nove kompetencije“ (AT03_AC, Austrija).

Drugu skupinu čine oni sudionici istraživanja koji su **dominantno negativno orijentirani prema novonastalim promjenama u visokom obrazovanju**, smatraju da im za takve, najčešće administrativne poslove, **nove kompetencije nisu niti potrebne ili ih ne žele stjecati**. Odgovori ove skupine sudionika istraživanja temelje se na promišljanjima poput: „Mislim hendlanje s papirima, na primjer. Ali ja ne želim sticati te kompetencije, ja jednostavno to ne želim. Mislim, da sam se htjela baviti takvim stvarima onda bi bila ekonomist, administrator, analitičar, planer i takve stvari. Jednostavno to ne želim raditi. Možda je i to razlog zašto mi ih je teško obavljati.“ (HR_13, Hrvatska), „Zašto bi meni kao profesoru trebale takve beznačajne tajničke kompetencije, ne želim ih.“ (0214BP_AC, Njemačka), „Što da ja radim s kompetencijama administratora, za to mi nije potreban doktorat.“ (CH_42, Švicarska), „Nemam namjeru baviti se niti učiti administraciju kada postoje osobe koje za takve poslove primaju plaću.“ (PL_17, Poljska).

Treću skupinu čine oni sudionici istraživanja koji percipiraju zahtjeve za novim kompetencijama u svom radu te ih detaljnije obrazlažu. Ovdje valja istaknuti da iskazi sudionika istraživanja upućuju da navedeni zahtjevi za razvojem (novih) kompetencija nisu, niti u jednoj od država koje su sudjelovale u istraživanju, formalno propisani/zadani na razini nacionalnih obrazovnih politika, već se temelje na spremnosti pojedinaca-akademske djelatnika za ulaganjem u svoj profesionalni razvoj. Jedino gdje se u analizi odgovora primijetila moguća kategorija (formalnih) zahtjeva jest u skupini mladih znanstvenika (sudionika istraživanja koji su u postupku stjecanja doktorata znanosti) koji formalnu percepciju zahtjeva za razvojem novih kompetencija vide u zahtjevima svojih mentora za stalnim akademskim i profesionalnim obrazovanjem te (osobnim) razvojem. Ovaj se segment zahtjeva prepoznaje samo u dvije (Njemačka i Hrvatska) od osam država koje su sudjelovale u istraživanju te samo kod nekolicine sudionika istraživanja.

U tablici 1. prikazane su skupine kompetencija koje percipiraju sudionici istraživanja iz pojedinih država, a rezultat su zahtjeva izazvanih promjenama u radnom okruženju. (Tablica 1.)

Analizom dobivenih odgovora **onih sudionika istraživanja koji percipiraju zahtjeve za novim kompetencijama u svojem radu**, kao što je prikazano u Tablici 1., može se ustanoviti deset utvrđenih skupina (novih) kompetencija: znan-

Tablica 1. Skupine percipiranih (novih) kompetencija akademske profesije

Skupina (novih) kompetencija	DRŽAVA							
	Hrvatska	Austrija	Finska	Irska	Njemačka	Pojjska	Rumunjska	Švicarska
Znanstveno-istraživačke kompetencije	•	•	•	•	•	•	•	•
Nastavničke kompetencije	•	•	•	•	•	•	•	
Projektne kompetencije	•	•	•	•	•	•		•
Informatičke kompetencije	•	•	•	•	•			
Kompetencije znanstvenog menadžmenta	•	•						•
Jezične kompetencije	•						•	
Kompetencije za suradnju s gospodarstvom i širom zajednicom							•	
Kompetencije za cjeloživotno učenje							•	
Kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima				•				
Popularizacijske kompetencije					•			

stveno-istraživačke kompetencije; nastavničke kompetencije; projektne kompetencije; informatičke kompetencije; kompetencije znanstvenog menadžmenta; jezične kompetencije; kompetencije za suradnju s gospodarstvom i širom zajednicom; kompetencije za cjeloživotno učenje; kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima; popularizacijske kompetencije.

Odgovori sudionika istraživanja iz svih država upućuju da se kao posebna kategorija (novih) kompetencija percipira složenost i novi zahtjevi u kontekstu **znanstveno-istraživačkog rada i pripadajućih kompetencija** – „Modernizacija znanstvenih i istraživačkih tehnika i postupaka zahtjeva i nove kompetencije.“ (IE_18-ACA, Irska), „Znanost je izrazito promjenjiva, stalno se događaje nove promjene s kojima je nužno da ste upoznati na svakodnevnoj razini. To zahtjeva i nove znanstvene i istraživačke kompetencije“ (HR_25, Hrvatska), „...da biste bili dobar znanstvenik morate prihvatiti i nove promjene, posebno u znanosti i istraživanju. Nove promjene znače i nove kompetencije. Ja sa 20 godina rada na sveučilištu i dalje mislim da nisam dovoljno kompetentna za neke stvari koje su se u znanosti pojavile jučer.“ (RO_40_AC, Rumunjska), „Apsolutno znanstvene i istraživačke. Bez tih kompetencija ne možete danas više egzistirati u akademskom svijetu.“ (CH_19-AC, Švicarska), „...da i to onima za istraživanje, znanost. Te kompetencije su danas neophodne. Ne možete zamisliti znanstvenika bez tih kompetencija. Budući da je znanost promjenjiva postoje i takvi novi zahtjevi.“ (FI_LP_37, Finska), „Apsolutno, i to posebno za znanstveni i istraživački dio posla.“ (AT55_HE, Austrija), „Da i mislim da je najviše zahtjeva za novim kompetencijama u znanosti i istraživanju. Tu bismo trebali biti najproduktivniji.“ (056BK, Njemačka), „...tu su još i one za znanost i istraživanje koje svakodnevno nastaju i mijenjaju se.“ (PL_34, Poljska).

Iako se o znanstveno-istraživačkim kompetencijama ne može raspravljati kao o novim kompetencijama akademske profesije, odgovori sudionika istraživanja mogu upućivati na to da oni u širokom području znanstveno-istraživačkog rada percipiraju promjene koje upućuju na potrebu stjecanja novih kompetencija za obavljanjem ovog segmenta akademske djelatnosti. U prilog takvoj tvrdnji ide i dokument recentnijeg datuma, *Skills and Competencies needed in the research field objectives 2020* (2010.). Ovim se dokumentom daje značajan doprinos strukturiranju i sistematizaciji znanstveno-istraživačkih kompetencija. Navedeni je dokument kao polazište za raspravu o istraživačkim kompetencijama postavio niz ključnih pitanja od kojih su u kontekstu ovoga istraživanja najznačajnija – *Koji su glavni trendovi i promjene koje utječu na istraživačke institucije i organizacije u Europi?, Koje su se kompetencije do sada zahtijevale od istraživača? te Koje će se promjene u zahtjevima za istraživačkim kompetencijama dogoditi u narednih 10 godina?* Kao početna premisa i odgovor na prvo pitanje, u dokumentu se ističu značajne promjene koje se događaju u europ-

skom znanstvenom prostoru, a koje nisu zaobišle ni istraživačke institucije. Snažni globalizacijski pritisci, povećana otvorenost istraživačkog tržišta, snažna tendencija mobilnosti istraživača, insistiranje na povećanoj interdisciplinarnosti i suradnji različitih istraživačkih timova te političke investicije u istraživanje i inovacije samo su neki od faktora koji utječu na promjene u europskim znanstvenim i istraživačkim politikama. Prilikom definiranja ove kategorije kompetencija sudionici istraživanja su istaknuli poznavanje akademskog pisanja – „...prilikom novih znanstvenih zahtjeva važno je poznavati osnovna pravila akademskog pisanja i to se može smatrati novom-starom kompetencijom.“ (0118BK, Njemačka), „...dobar znanstvenik mora poznavati osnove akademskog pisanja, to se može nazvati novom kompetencijom koja to zapravo i nije.“ (RO_10_AC, Rumunjska), poznavanje pretraživanja baza podataka – „...niti si dobar niti kompetentan znanstvenik ako ne poznaješ temelje – poput pretraživanja baza podataka, akademskog pisanja i opće akademske kulture.“ (HR_22, Hrvatska), „Mislim da se od svih nas, a posebno mladih, kao kompetencija očekuje poznavanje pretraživanja baza podataka. To je temelj.“ (IE_11-ACA, Irska), zatim metodologije znanstvenog rada i služenja programima za obradu podataka – „Temelj, posebno za nas mlade na čemu posebno inzistiraju naši mentori je poznavanje znanstveno-istraživačke metodologije i služenja različitim programima obrade podataka“ (HR_1, Hrvatska), „...svi moramo poznavati temelje metodologije i biti osnovno statistički pismeni.“ (CH_2-AC, Švicarska), „Ako ne zahtijevaš od mladog znanstvenika da zna napraviti istraživački nacrt to je kao da liječnika nazivaš osobom koja ne poznaje anatomiju ljudskog tijela.“ (FI_LP_3, Finska).

Osim znanstveno-istraživačkih kompetencija, analizom dobivenih odgovora onih sudionika istraživanja koji percipiraju zahtjeve za novim kompetencijama u svojem radu, ustanovljeno je da gotovo svi sudionici istraživanja, osim švicarskih, upućuju na potrebu za redefiniranjem **nastavničkih kompetencija**. Sudionici istraživanja ovaj skup kompetencija vide kao novi kompetencijski izazov akademske profesije budući da nastavni proces i zahtjevi koji se u njemu postavljaju postaju sve složeniji, zahtjevniji i kompleksniji. U odgovorima sudionika istraživanja mogu se prepoznati segmenti koji upućuju na potrebu za stalnim usavršavanjem ove skupine akademskih kompetencija – „Zahtjevi za kompetencija su slični kao i prije, jedino što pedagoška/nastavnička edukacije postaje sve važnija.“ (FI_LP_9, Finska), „Sveučilišni djelatnici danas moraju posjedovati različite skupine kompetencija – nastavničke, istraživačke, stručne administrativne, projektne“ (FI_LP_10, Finska), „Zahtjevi za kompetencijama su veliki i razlikuju se od institucije do institucije. Moraju uključivati istraživačku komponentu (koja uključuje i proces habilitacije za 4 godine), nastavničku komponentu (koja mora biti dokaziva potvrdom o usavršavanju) te kompetencijama za upravljanje/vodenje.“ (AT39_HE, Austrija), „Zahtjevi

za novim kompetencijama očituju se u stalnoj potrebi usavršavanja svojeg pedagoškog i didaktičkog znanja za potrebe nastave.” (HR_11, Hrvatska), “Postoje zahtjevi za rekonfiguracijom postojećih vještina. U prvom redu to su one potrebne za nastavu.” (RO_1_AC, Rumunjska), “Rad u nastavi zahtijeva i stalno usavršavanje novih kompetencija. Novi student nove kompetencije.” (0318PF, Njemačka), „Rad u nastavi nam je izuzetno važan i tu se moramo stalno obrazovati. Tu će uvijek biti nekih novih kompetencija. Ako želite biti dobar nastavnik-predavač morate se stalno usavršavati u tehnikama i metodama nastave, komunikacije, predavanja....“ (IE_29-ACA, Irska), „Čini mi se da nastava postaje veliki izazov. Ja sam inženjer, nemam nikakvih pedagoških znanja, ne znam kako predavati, koje tehnike koristiti za koje sadržaje u nastavi i zato mi trebaju upravo te kompetencije. Nekome su one već dobro poznate, meni su nove.“ (PL_34, Poljska).

Iako se i nastavničke kompetencije ne mogu smatrati novom skupinom kompetencija iz dvaju razloga – činjenice da se nastava odnosno obrazovanje studenata smatra jednom od temeljnih misija visokoga obrazovanja još od vremena srednjovjekovnih sveučilišta i kao takva nikada nije značajnije mijenjala svoju ulogu te da prva znanstvena istraživanja (visokoškolske) nastave i nastavničkih kompetencija sežu u 50-te godine 20. stoljeća (primjerice Inlow, 1956.), očigledno je da promjene koje se događaju u sustavu utječu na zahtjeve za redefiniranjem postojećih nastavničkih kompetencija kao što i ističu potrebu kontinuiranog obrazovanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi. Zahtjevi koji ističu potrebu obrazovanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi prisutni su već dugi niz godina u domaćim i međunarodnim istraživanjima (Biggs, 1999.; Brown, 1978.; Elton i Partington, 1993.; Kovač, 2001.; Ledić, 1992., Moses, 1984.; 1993.; Partington i Stainton, 2003.) kao i dokumentima europskih obrazovnih politika (*Dearing Committee Recommendations*, 1997, *Modernisation of higher education. Report of the European commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, 2013.). Uz navedene dokumente valja istaknuti i one recentnijeg datuma poput OECD-ovog vodiča za visokoškolske institucije u poticanju kvalitete visokoškolske nastave – *Fostering Quality Teaching in higher Education: Policies and Practices* (2012.) koji osim što najsanžnije do sada stavlja naglasak na potrebu razvoja pedagoških kompetencija sveučilišnih nastavnika, upućuje visokoškolske institucije, u prvom redu sveučilišta, na razvoj programa usavršavanja i certificiranja sveučilišnih nastavnika na području visokoškolske nastave. Korak dalje ide Europska komisija koja u svojem izvještaju *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013., 64) kao jednu od preporuka potrebne modernizacije i usavršavanja visokoga obrazovanja do 2020. godine ističe: „Sve nastavno osoblje na visokoškolskim institucijama do 2020. godine trebalo bi posjedovati službeni certifikat o završenom

programu stručnog pedagoškog obrazovanja za rad u visokoškolskoj nastavi. Stalno stručno osposobljavanje i stjecanje nastavnčkih kompetencija treba postati uvjet za sve zaposlene u visokoškolskoj nastavi.“ Iako je nacionalna obrazovna politika dugi niz godina zanemarivala potrebu obrazovanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi, što se može zaključiti temeljem različitih indikatora – prikazanih uvjeta napredovanja u akademskoj karijeri koji se dominantno temelje na znanstvenoj komponenti, ne postojanja provjere (nastavnčkih) kompetencija mladih istraživača prilikom prvog ulaska u sustav visokoškolske nastave kao niti postojanja (minimalne) obveze za njihovim stjecanjem, čini se da je značajniji napredak teško očekivati i u skorijoj budućnosti. Naime, iako se Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013., 101) ističe da visokoškolski nastavnik „...mora imati odgovarajuće nastavničke kompetencije za izvođenje određenih nastavnih sadržaja“, i dalje ostaje pitanje gdje, na koji način i u kojem opterećenju treba i može navedenim kompetencijama ovladati. Može se stoga zaključiti da i aktualna nacionalna obrazovna politika smjer razvoja i obrazovanja visokoškolskih nastavnika za rad u nastavi percipira isključivo na deklarativnoj razini bez potrebe praktične operacionalizacije i primjene.

Osim znanstveno-istraživačke i nastavničke skupine kompetencija, sudionici istraživanja iz većine država (Austrija, Finska, Hrvatska, Njemačka, Poljska i Švicarska) su isticali i kategoriju tzv. projektnih kompetencija. U kontekstu ove kategorije kompetencija sudionici istraživanja naglašavaju: „Sveučilišni djelatnici danas moraju posjedovati različite skupine kompetencija – nastavničke, istraživačke, stručne administrativne, projektne...“ (FI_LP_10, Finska), „Neophodno je poznavanje osnova projektnog menadžmenta kao posebna kompetencija koja do sada nije bila toliko važna.“ (AT01_AC, Austrija), „Kompetencija projektnog menadžmenta i upravljanja projektima.“ (Hrvatska), „Apsolutno projektna kompetencija.“ (PL_34, Poljska), „Upravljanje i vođenje projektima to je nova kompetencija. Je li ona bila važna prije 30 godina?“ (CH_28-AC Švicarska). Ova je kategorija kompetencija povezana s skupinom promjena gdje sudionici istraživanja snažno naglašavaju intenziviranje projektno suradnje i međunarodne prepoznatljivosti, a posebno u smjeru dodatnog financiranja/ financijskog osnaživanja institucija i/ili projektnih grupa. U kontekstu percepcije projektnih kompetencija sudionici istraživanja iz Njemačke⁶ detaljnije obrazlažu ovu skupinu kompetencija te ističu da su u kontekstu projektnih

⁶ Njemački sudionici istraživanja primjerice ističu: „...treba poznavati osnove pisanja i prijave projekata“ (0201MH_AC, Njemačka), „Kao nova kompetencija *fundraising* je najvažniji.“ (0301NA__AC, Njemačka), „*Fundraising* primjerice. To je novost.“ (0318JG_HEP, Njemačka), „čini se da se osim pisanja i prikupljanja sredstava za projekte treba jako dobro voditi timove, komunikacijske vještine su tu ključne, upravljanje ljudima...“ (0607RSK, Njemačka), „...biti dobar *team leader* je ključno u projektnoj kulturi.“ (0608ME, Njemačka).

kompetencija posebno značajna znanja iz pisanja i prijave projekata, znanja i vještine prikupljanja sredstava te sposobnosti vođenja projektnih grupa – znanja i vještine upravljanja ljudima i vođenja timova.

Rezultati istraživanja su pokazali da sudionici istraživanja u većini država (Austrija, Finska, Hrvatska, Irska i Njemačka) ističu i **informatičke kompetencije** kao skupinu novih kompetencija. Ovdje se posebno naglašava nužnost poznavanja služenja računalom na visokoj razini informatičke pismenosti. Sudionici istraživanja tako ističu – „... osim toga, informatičke vještine i sposobnosti iznimno su potrebne u današnjem svijetu.” (AT23_AC, Austrija), „Danas je nužno stalno se informatički obrazovati jer tu nove spoznaje dolaze na dnevnoj razini.“ (0523CS, Njemačka), „Većina naših aktivnosti odvija se on-line tako da se od nas očekuje i visoka razina informatičke pismenosti.“ (FI_JW_76, Finska), „Poznavanje rada na računalu je danas neophodno.“ (IE_48-ACA, Irska), „Informatičke kompetencije su nešto na čemu se danas posebno inzistira. Od toga da nam je računalo nezamjenjivo u svakodnevnom radu do toga da se razvijaju on-line kolegiji, nastava na daljinu, nastavnici imaju sve internetske stranice koje treba uređivati. Dakle sve je informatizirano i mi trebamo biti u trendu.“ (HR_52, Hrvatska), „Čini se da je danas neophodno jako dobro poznavanje služenja računalom i različitim tehnologijom. Naši studenti su ponekad napredniji od nas i mislim da nas njihovo poznavanje informatičke tehnologije treba još dodatno motivirati da svakodnevno učimo i otkrivamo svijet računala. Mislim da se putem računala može puno toga napraviti – surađivati s kolegama iz inozemstva, držati nastava, komunicirati putem Skype-a sa studentima. Mogućnosti su različite samo ih trebamo znati iskoristiti, a za to moramo biti kompetentni.“ (FI_JW_71, Finska). Za očekivati je da će razvojem društva, razvijati se i tehnologija, a shodno tome i zahtjevi koje postavlja pred svoje korisnike. Shodno tome odgovori sudionika istraživanja koji upućuju na potrebu poznavanja informatičke tehnologije, adekvatnog služenja računalom te posjedovanje takvih kompetencija zapravo se ne bi trebali promatrati kao novost već kao dio onoga što čini kompetentnog akademskog djelatnika/građanina 21. stoljeća.

Iako u manjem broju država (Austrija, Hrvatska i Švicarska), osim već navedenih skupina kompetencija, sudionici istraživanja ističu i važnost poznavanja **znanstvenog menadžmenta te kompetencija potrebnih za vođenje u visokom obrazovanju** – „... s obzirom na opis dužnosti i obveza važno je posjedovati liderske kompetencije, znati upravljati ljudima, financijama...” (HR_25, Hrvatska), „...upravljanje institucijom, ljudima, iznimno je važna kompetencija. Takve više socijalne kompetencije treba razvijati.“ (AT24_HE, Austrija), „...da, očekuje se da znamo voditi timove, pojedince, upravljati institucijama... ponekad malo previše.“ (AT24_HE, Austrija), „...biti na nekoj funkciji u akademskoj zajednici je kao biti top menadžer neke ve-

like korporacije, za to se potrebne i takve kompetencije.“ (CH_11-AC, Švicarska), „...je li me netko učio prorektorskim kompetencijama, kompetencijama upravljanja, menadžmenta? Mislim da nije, a to se od mene očekuje.“ (HR_25, Hrvatska). U kontekstu ove skupine kompetencija švicarski sudionici istraživanja posebno detaljno obrazlažu menadžerske kompetencije gdje posebno ističu sposobnost pregovaranja, komunikacijske vještine te administrativna znanja i sposobnosti. Temeljem analize istraživanja i rasprava o vođenju u visokom obrazovanju moguće je ustvrditi da je pojam vođenja u visokom obrazovanju u početku bio usmjeren isključivo na čelnike visokoškolskih institucija (Engwall, Levy i Lidman, 1999.; Moses, 1992.), međutim, posljednjih dvadesetak godina sve se više govori o kompetencijama akademskih djelatnika usmjerenima na vještine i sposobnosti vođenja (Dávila Quintana, Mora Ruiz i Vila Lladosa, 2011.; Wisniewski, 2011.). U tom se kontekstu govori o kompetencijama potrebnim za vođenje u visokom obrazovanju iz različitih perspektiva. Od akademskih djelatnika tako se očekuje vođenje projekata i projektnih timova, kao i vođenje istraživačkih timova, planskog uvođenja i mentoriranja/vođenja znanstvenog podmlatka (Spendlove, 2007.)⁷, vođenja sveučilišnih centara i koordiniranja akademskih povjerenstava (od institucijske do nacionalne razine) te sudjelovanja u radu i vođenju stručnih akademskih udruga (McDaniel, 1997.). Posljedično takvim zahtjevima od akademskih se djelatnika očekuje i razvijanje adekvatnog seta pripadajućih kompetencija koje će im omogućiti neometano obavljanje novih zadaća.

Iako prisutna u odgovorima sudionika istraživanja iz svega dvije države (Hrvatske i Rumunjske) valja istaknuti i skupinu **jezičnih kompetencija** prepoznatu u odgovorima sudionika istraživanja iz navedenih država. Ovdje se posebno naglašava važnost poznavanja i učenja stranih jezika, dakako s posebnim naglaskom na engleskom jeziku – „Osim specijaliziranih znanja i vještina, očekuje se još i posjedovanje komunikacijskih i vještina vođenja, sposobnosti timskog rada i poznavanja stranih jezika.“ (RO_34_AC, Rumunjska), „...znanje minimalno dva strana jezika, s naglaskom na engleski.“ (RO_46_AC, Rumunjska), „Očekuje se stjecanje novih kompetencija: organizacijske, savršeno poznavanje kompjutera, poznavanje engleskog jezika, komuniciranje.“ (HR_39, Hrvatska), „Da, očekuje se. Poznavanje engleskog i drugih stranih jezika, nastavničke kompetencije, projektne kompetencije, informatičke kompetencije i slično.“ (HR_5, Hrvatska), „Očekuje se poznavanje engleskog jezika i služenja informatičkom tehnologijom, razvoj vještina timskog

⁷ Iako ova aktivnost ne predstavlja novost u akademskoj zajednici, radovi i istraživanja od 2000. god. do danas upućuju da europska obrazovna politika ali i institucije visokoga obrazovanja da bi osigurale što manje ljudske gubitke, inzistiraju na strateški planiranom uvođenju i mentoriranju znanstvenog pomlatka. U tom kontekstu ova se aktivnosti smatra jednim od novih zahtjeva kao i potreba stjecanja mentorskih kompetencija.

rada i suradnje.“ (HR_4, Hrvatska). Ovakav istraživački nalaz može se usporediti i s rezultatima CAP istraživanja. U tom kontekstu Kogan i Teichler (2007., 10-11) govoreći o internacionalizaciji u visokom obrazovanju, kao jedan od tri nova izazova akademske profesije ističu: „Međunarodna mobilnost nastavnika i studenata u stalnom je porastu, nove tehnologije povezuju akademsku zajednicu diljem svijeta a engleski jezik postaje *lingua franca* međunarodne zajednice.“

Analiza rezultata kvalitativnog dijela istraživanja pokazala je da se osim već navedenih kategorija kompetencija u pojedinim državama pojavljuju i specifične (nacionalne) skupine kompetencija.

Tako primjerice sudionici istraživanja iz Rumunjske posebno ističu **kompetencije za suradnju s gospodarstvom i širom zajednicom** – „Važno je znati uspostaviti i održavati suradnju s gospodarskim sektorom i privredom. To je nešto iznimno važno za sveučilište i za to su potrebne nove kompetencije jer se o tome ranije nije toliko govorilo.“ (RO_44_AC, Rumunjska), „...gospodarstvo i industrija postaju sve više dio sveučilišta i trebamo znati i biti sposobni s njima uspješno poslovati.“ (RO_17_AC, Rumunjska) kao i **kompetencije za cjeloživotno učenje** – „...cjeloživotno učenje danas postaje sve važnije i trebamo se znati nositi s onim što nam budućnost donosi, a to je da ćemo morati stalno učiti, zato je važno biti spreman na nove zahtjeve i odgovoriti na njih novim kompetencijama“ (RO_22_AC, Rumunjska).

Irski sudionici istraživanja posebno su istaknuli **kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima** – „...vođenje ljudi i upravljanje njima postaje danas dobra odlika svakog menadžera, upravljanje ljudskim resursima važna je nova kompetencija akademskih djelatnika.“ (IE_36-ACA, Irska), „...od novih kompetencija još i kompetencija upravljanja ljudskim resursima, koja je prisutna u svakom dijelu akademske djelatnosti – nastava, projekti, mentorstvo...“ (IE_41-ACA, Irska) dok se kod sudionika istraživanja iz Njemačke javlja posebna kategorija kompetencija, a to su tzv. **popularizacijske kompetencije**. U kontekstu ove skupine kompetencija njemački sudionici istraživanja podrazumijevaju kompetencije za popularizaciju znanosti u široj društvenoj i neakademskoj zajednici te ističu – „...izrazito sam aktivna u aktivnostima koji nisu strogo akademske djelatnosti poput *Long Night of Science, Day of Science, Science Festival, University Open Day, Children's university...* smatram da bi bilo potrebno razvijati i ovu skupinu kompetencija kod akademskih djelatnika.“ (0127BK_AC, Njemačka), „Sudjelujem u različitim društvenim događajima koji nisu usko vezani uz sveučilište – primjerice *Girl's day* i *Open day*, gdje održavam predavanja ili popularno znanstvene radionice. Međutim ne znam je li to radim kako treba, jesam li kompetentna za to.“ (0208JF_AC, Njemačka).

Zaključak

Prikazana analiza odgovora sudionika istraživanja te grupiranja kompetencija upućuje na njihovu slojevitost i različitost. Odgovori sudionika istraživanja mogu se tako grupirati u deset skupina (novih) kompetencija akademske profesije. Pritom valja istaknuti da je kvantifikacija skupine, s obzirom na varijablu države, vrlo različita. Od deset ustanovljenih skupina (novih) kompetencija akademske profesije jedna je skupina zastupljena u svih osam državama, i to skupina zahtjeva za redefiniranjem znanstveno-istraživačkih kompetencija. Zahtjevi za redefiniranjem nastavničkih kompetencija prisutni su u sedam od osam država koje su sudjelovale u istraživanju. Razvoj projektnih kompetencija prisutan je kao zahtjev u šest dok se informatičke kompetencije percipiraju u pet od osam država. Sudionici istraživanja triju država percipiraju zahtjeve za razvojem kompetencija znanstvenog menadžmenta dok je u dvije države prepoznata skupina jezičnih kompetencija. Preostale (nove) kompetencije akademske profesije prepoznate su u pojedinim državama sudionicama istraživanja, a uključuju sljedeće skupine – kompetencije za suradnju s gospodarstvom i širom zajednicom, kompetencije za cjeloživotno učenje, kompetencije upravljanja ljudskim potencijalima te popularizacijske kompetencije. Prikazani rezultati, osim što upućuju na slojevitost kompetencija akademske profesije potkrepljuju rasprave o njezinoj kompleksnosti i višedimenzionalnosti. Ujedno, ovakvi rezultati potvrđuju Macfarlanovu (2010.) tezu o poimanju akademskog djelatnika kao svestranog stručnjaka. Ovako diverzificirane skupine kompetencija akademskih djelatnika, govore o njihovoj percepciji očekivanih zahtjeva te spektru različitih poslova s kojima se u svojim karijerama (svakodnevno) susreću.

U skladu s prikazanim može se zaključiti da su (aktualne) promjene u visokom obrazovanju posljedično proizvele i promjene u radnim okruženjima – aktivnostima i zahtjevima, koji se postavljaju pred akademske djelatnike. Na taj su način potaknule diversifikaciju postojećih i pojavu novih poslova što je rezultiralo zahtjevima za redefiniranjem tradicionalnih i razvojem novih kompetencija akademske profesije.

Ovakvi rezultati istraživanja upućuju na brojne izazove razvoja i transformiranja akademske profesije u budućnosti na europskom ali i širem, internacionalnom prostoru. Osim toga, ovim se istraživanjem otvaraju i brojna nova istraživačka pitanja koja će tek biti potrebno otvoriti, istražiti i analizirati. U tom su kontekstu istraživački posebno izazovne i aktualne teme poput kompetitivnosti (mladih) istraživača, pitanja (akademskih) sloboda akademskih djelatnika, snažnijeg naglašavanja

istraživačke uloge pojedinih sveučilišta kao i potrebe kompetencijskog profiliranja akademske profesije.⁸

Literatura:

- Altbach, P. G. (2000.). The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work. U: P. G. Altbach (ur.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives* (str. 1-24). New York: Boston College Center for International Higher Education.
- Altbach, P. G. (2002.). Centers and peripheries in the academic profession: The special challenges of developing countries. U: P. G. Altbach (ur.), *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries* (str. 1-22). New York: Boston College Center for International Higher Education and Palgrave Publishers.
- Altbach, P. G. i Davis, T. M. (1999.). Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education. U: P. G. Altbach, Mc., P. Peterson (ur.), *Higher Education in the 21st Century: GLOBAL CHALLENGE AND NATIONAL RESPONSE* (str. 3-10). Institute of International Education. <http://www.iie.org/en/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/RR29-Higher-Education-in-the-21st-Century-Global-Challenge-and-National-Response> (20.11.2012.).
- Altbach, P. G. i Lewis, L. S. (1996.). The academic profession in international perspective. U: P. G. Altbach (ur.), *The international academic profession: portraits of fourteen countries* (str. 3-48). Princetone: Carnagie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Altbach, P. G., Reisberg, L. i Rumbley, L. E. (2009.). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Bennion, A. i Locke, W. (2010.). The early career paths and employment conditions of the academic profession in 17 countries. *European Review*, 18(1), 7–33.
- Biggs, J. B. (1999.). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buchingam: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Boyer, E. L., Altbach, P. G. i Whitelaw, M. J. (1994.). *The academic profession: An international perspective*. Princetone: Carnagie Foundation for the Advancement of Teaching.

⁸ Na tragu rezultata i preporuka proizašlih iz istraživanja prikazanog u ovome radu pristupilo se istraživanju o kompetencijama te kompetencijskom profiliranju akademske profesije. Istraživanje je provedeno u okviru projekta *Kompetencijski profil akademske profesije: između novih zahtjeva i mogućnosti* (APROFRAME), koji se provodi uz potporu Hrvatske zaklade za znanost. Inicijalni rezultati spomenutog istraživanja upućuju da sveučilišni nastavnici najveću važnost pridaju nastavničkim kompetencijama, da mladi znanstvenici procjenjuju ovladanost kompetencijama značajno većom od iskusnijih ispitanika, da se mladi znanstvenici smatraju “kompetentnijima” u znanstvenom menadžmentu od onih iskusnijih te da su kompetencije treće misije za sveučilišne nastavnike najmanje važne. S obzirom na prikazano, može se pretpostaviti da nalazi ovoga istraživanja mogu upućivati na različite smjerove budućih rasprava i istraživanja u području akademske profesije i visokoga obrazovanja kao i da mladi znanstvenici postaju iznimno intrigantan i istraživački izazovan uzorak za buduća istraživanja ovoga područja.

- Broido, E. M. i Manning, K. (2002.). Philosophical foundations and current theoretical perspectives in qualitative research. *Journal of College Student Development*. 43(4), 434-445.
- Brown, G. A. (1978.). *Microteaching: A Programme of Teaching Skills*. London: Methuen.
- Dávila Quintana, C. D., Mora Ruiz, J-G. i Vila Lladosa, L. E. (2011.). *Promoting Leadership Competencies in Higher Education*. Rad izložen na DEHEMS konferenciji, Beč, Rujan 2011. godine.
http://www.dehems-project.eu/static/uploaded/files/files/contributions/Davila_Quintana_Carmen_Delia_DEHEMS_Conference_Paper_Promoting_Leadership_Competencies_in_Higher_Education.pdf (14.10.2013.).
- Deem, R. (2011.). Globalistaion, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension Still important?. *Comparative Education Review*. 37(1), 7-20.
- Deloitte&Apec (2010.). *Skills and competencies needed in the research field objectives 2020*.
http://www.eurocadres.org/IMG/pdf/APEC_EN_Skills_and_competencies_needed.pdf (10.2.2014.).
- DeWeert, E. (1999.). Contours of the Emergent Knowledge Society: Theoretical Debate and Implications for Higher Education Research. *Higher Education*, 38(1), 49-69.
- Elton, L. i Partington, P. (1993.). *Teaching Standards and Excellence in Higher Education: Developing a Culture for Quality*. Sheffield: CVCP.
- Enders, J. (1999.). Crisis? What Crisis? The Academic Professions in the 'Knowledge' Society. *Higher Education*, 38(1), 71-81.
- Engwall, L., Levay, C. i Lidman, R. (1999.). The Roles of University and College Rectors. *Higher Education Management*, 11(2), 75-93.
- Europska komisija (2006.). Zajedno stvarajući rast i radna mjesta: Novi početak za Lisabonsku strategiju. *Revija za socijalnu politiku*, 13(1), 67-85.
- Europska komisija (2013.). *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Bruxelles: European Commission.
http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf (17.9.2013.).
- Henard, F. i Roseveare, D. (2012.). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. OECD.
<http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> (15.2.2013.).
- Höhle, E. A. i Teichler, U. (2013.). The Academic Profession in the Light of Comparative Surveys. U: B. Kehm, U. Teichler (ur.), *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges* (str. 23-38), London: Springer.
- Inlow, G. M. (1956). Is Teaching Profession?. *The School Review*, 64(6), 256-259.
- Kelly, K. i Murphy, M. (2007.). Academic Change in Higher Education in Europe. Proceedings of the Annual Conference ASEE (American Society for Engineering Education).
<http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=engscheleart> (11.9.2011.).
- Kogan M. i Teichler U. (2007.). *Key Challenges to the Academic Profession*. Kassel: International Centre for Higher Education Research and University of Kassel.
- Kovač, V. (2001.). *Osposobljavanje i usavršavanje sveučilišnih nastavnika*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Ledić, J. (1992.). Pristup pedagoškom usavršavanju sveučilišnih nastavnika, *Napredak*, 133(2), 195-199.
- Ledić, J. (1993.). K novim standardima visokoškolske nastave. *Napredak*, 134(2), 187-196.

- Ledić, J. (2012.). *Promjene u akademskoj profesiji: odgovor na izazove u društvu?*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Macfarlane, B. (2010.). The unbundled academic: How academic life is being hollowed out. U: M. Devlin, J. Nagy, A. Lichtenberg (ur.), *Research and Development in Higher Education: Reshaping Higher Education* (str. 463–470). Australia: Higher Education Research and Development Society of Australasia
- McDaniel, O. C. (1997.). Alternatives to Government Interference in Higher Education?. *Higher Education Management*, 9(2), 115-133.
- Merriam, S. B. (1998.). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moscato, R. (2011.). Il lavoro accademico. U: M. Rostan (ur.), *La professione accademica in Italia. Aspetti, problemi e confronti nel contesto europeo* (str. 63–76). Milano: Edizione Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- Moses, I. (1992.). Leadership: Deans and Heads of Departments. U: B. R. Clark, G. R. Naeve (ur.), *The Encyclopedia of Higher Education* (str. 1390-1397). Oxford: Pergamon.
- Musselin, C. (2007.). Transformation of academic work: Facts and analysis. U: M. Kogan, U. Teichler (ur.). *Key challenges to the academic profession* (str. 175–190). Kassel: International Centre for Higher Education Research Kassel.
- Neave, G. (1983.). The Changing Face of the Academic Profession in Western Europe. *European Journal of Education*, 18(3), 217-227.
- Neave, G. i Rhoades, G. (1987.). The Academic Estate in Western Europe. U: R. B. Clark (ur.), *The Academic Profession. National, Disciplinary and Institutional Settings* (str. 211–270). Los Angeles: University of California Press.
- Partington, P. i Stainton, C. (2003.). *Managing Staff Development*. Buringham: Open University Press.
- Potter, J. (1996.). *Representing reality: Discourse, rhetoric and social construction*. London: Sage.
- Rončević, N. i Rafajac, B. (2010.). *Promjene u akademskoj profesiji: komparativna analiza*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Shattock, M. (2000.). The Academic Profession in Britain: A Study in the Failure to Adapt to Change. U: P. G. Altbach (ur.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives* (str. 51-74). New York: Boston College Center for International Higher Education.
- Spendlove, M. (2007.). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014.). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske. <http://www.universitas.hr/wp-content/uploads/2013/10/Strategija-OZT.pdf> (28.10.2014.).
- Teichler, U. (1996.). The conditions of the academic profession: an international, comparative analysis of the academic profession in Western Europe, Japan and the USA. U: P. A. M. Maassen, F. A. van Vught (ur.). *Inside academia: new challenges of the academic profession* (str. 15-65). Utrecht: De Tijdstroom.
- The Dearing Report (1997.). *Higher Education in the learning society*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/dearing1997/dearing1997.html> (11.11.2013.).
- Turk, M. (2015.). The Academic Profession in Europe: Changes and Challenges. *Second 21st Century Academic Forum Conference at Harvard, Teaching, Learning, and Research*

in the "Just Google It" Age (str. 449-466). <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?&rad=777900> (25.9.2015.).

Wisniewski, M. A. (1999). Leadership Competencies in Continuing Higher Education: Implications for Leadership Education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 14-23.

(New) competences of the academic profession in Europe

Abstract

Over the past two decades, discussions about the changes in higher education have been intensified. As a result of the aforementioned changes, the basic academic activities – teaching and research – have become a part of a wide range of different academic activities. Academics are expected to develop new and redefine the existing competences in order to comply with the new requirements. This paper will present the results of a qualitative research conducted among 497 academics from 8 European countries. The research aimed at examining the opinions of the academics regarding the requirements for developing (new) competences of the academic profession. According to the research results, participants can be divided into three groups: academics who do not perceive the requirements; academics who perceive the requirements and are negatively inclined towards them; academics who perceive the requirements and (new) competences. The presented research results also raise new research questions, such as: discussions about the models of academic promotion as well as about the necessity of competence profiling of the academic profession.

Key words: academic profession, academics, competences, new competences of the academic profession.