

TM	Г. XXXVI	Бр. 3	Стр. 1173-1189	Ниш	јул - септембар	2012.
----	----------	-------	----------------	-----	-----------------	-------

UDK 378.014.3-057.875(497.11)

Originalan naučni rad

Primljeno: 27.01.2012.

Revidirana verzija: 15.08.2012.

Jelena Maksimović
Zorica Stanisavljević Petrović
Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet
Departman za pedagogiju
Niš

PROTIVUREČNA ISKUSTVA STUDENATA O DOMETIMA REFORME VISOKOG OBRAZOVANJA*

Apstrakt

U cilju uspešne realizacije reforme visokog obrazovanja i implementacije osnovnih principa Bolonjske deklaracije, potrebno je da se svi učesnici, posebno nastavni kadar i studenti, upoznaju sa suštinom samog bolonjskog procesa: šta on predviđa, kako se sprovodi, koje mogućnosti pruža i kakve su posledice takvih promena? Značajnu pažnju potrebno je posvetiti studentima, odnosno njihovom adekvatnom informisanju o mogućnostima učešća u procesu promena, posebno u univerzitetskoj nastavi. Bitna pitanja u kojima bi trebalo uvažiti mišljenje studentske populacije tiču se njihovog odnosa prema studiranju, izgrađivanju stavova prema znanju i učenju, značaju opšte klime u kojoj se realizuje uvođenje novina. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1040 studenta Univerziteta u Nišu. Cilj istraživanja je utvrditi kako studenti određuju efekte Bolonjskog procesa, u odnosu na organizaciju sistema njihovog univerzitetskog obrazovanja i vrednovanja sopstvenih postignuća. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da lakše polaganje ispita i samog studiranja jesu najbitniji pozitivni aspekti načina studiranja „po Bolonji“. Takođe, rezultati su pokazali da se bolonjski proces ne sprovodi u potpunosti i da profesori različito primenjuju i tumače bolonjski proces. U pogledu ESPB ispitanici su iskazali nezadovoljstvo zbog predispitnih obaveza, zatim, nezadovoljstvo zbog različite raspodele bodova po predmetima, kao i zbog profesora koji subjektivno raspoređuju poene.

Ključne reči: studenti, reforma, visoko obrazovanje, istraživački rad, istraživački model nastave

jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

* Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja“ broj 179036 (2011–2014) i „Tradicija, modernizacija i nacionalni identitet u Srbiji i na Balkanu u procesu evropskih integracija“ broj 179074 čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

STUDENTS' CONTRADICTIONARY EXPERIENCES ON THE LATITUDE OF THE HIGHER EDUCATION REFORM

Abstract

In order to ensure a successful higher education reform and implementation of the basic principles envisaged in the Bologna Declaration, all participants in the Bologna Process (and particularly the faculty and students) need to become better acquainted with the essence of this process: what does it prescribe; how is it implemented; what possibilities does it offer; and what are the consequences of such changes? Specific attention should be given to students who need to be properly informed about the possibilities for participating in the reform process, particularly at the university level. In that context, it is important to take into account students' opinions on some essential issues concerning their attitudes to the studying process, knowledge and learning, as well as the importance of the overall atmosphere in which novelties are being introduced. The research was conducted on the sample of 1,040 students of the University of Nis. The goal was to get an insight into the students' views on the implementation and effects of the Bologna process in terms of the actual organization of their university education and assessment of their academic achievements. The results show that the most significant and the most positive aspects of the "Bologna-based" programs are reflected in the students' opinion that the Bologna process has made the studying process and passing exams much easier. The results have also indicated that the Bologna process is not being implemented in full and without reservations, given that different professors interpret and apply the Bologna process differently. In terms of the ECTS, the respondents have expressed their dissatisfaction with the number of pre-exam tasks to be completed, the discrepancy in the distribution of credits across individual courses, and the professors' subjective allocation of points within each course.

Key Words: Students, Reform, Higher Education, Research, A Research-Based Teaching Model

Reforma visokog obrazovanja usmerena je ka izgradnji univerziteta koji ce nužno usredsrediti pažnju na aspiracije i potrebe studenta u svakom smislu. Kada su u pitanju studenti od reforme se očekuje i olakšavanje upisa, skraćivanje školovanja, povećanje prolaznosti, bolji kvalitet same nastave, adekvatni uslovi u materijalnom i tehničkom smislu, uvođenje praktičnog rada, kao sastavnog dela nastave, jačanje akademskog savetovanja, podrška studentima koji se ističu, kao i studentima koji zaostaju u procesu studiranja, veća aktivnost studenata u svim segmentima univerzitetskog života i rada.

U procesu reforme visokog obrazovanja studenti mogu imati veoma značajnu ulogu i mogu u velikoj meri doprineti efikasnijoj implementaciji promena. U suštini od promena se očekuje da studenti postanu punopravni partneri u svim etapama implementacije bolonjskog

processa. Smatra se, takođe, da je aktivno učešće studenata u procesu reformi zasnovano na interesima i dobiti koju sami studenti imaju od očekivanih promena, a koje se pored postizanja veće efikasnosti u procesu studiranja i smanjenju opterećenja studenata, ogledaju i u ličnom rastu i razvoju. To se, pre svega, odnosi na razvoj i unapređivanje intelektualnih sposobnosti, razvijanje kritičkog mišljenja, sticanje kompetencija za obavljanje svih poslova koji proizlaze iz profesije kojom će se baviti, odnosno mogućnosti da praktično primene znanja nakon završavanja fakulteta. Očekivalo se, takođe, da se reformskim promenama doprinese poboljšanju uslova studiranja, posebno onih na koje su se studenti i ranije žalili, kao što je nepostojanje elementarnih uslova za izvođenje nastave, nepostojanje udžbeničke literature za pojedine stručne predmete, nedostatak adekvatne opreme za izvođenje praktične nastave. Sa stanovišta studenata očekivalo se da bolonjski proces doprinese poboljšanju uslova studiranja i to na sledeći način:

- (1) smanjivanjem obima zastarelih znanja,
- (2) većom ponudom modernih predmeta i uvođenjem izbornih predmeta,
- (3) modernizacijom opreme za izvođenje nastave i uvođenjem kontrole kvaliteta nastave,
- (4) polaganjem višesemestralnih ispita putem kolokvijuma,
- (5) zamenom predavanja tipa eks-katedra interaktivnom nastavom,
- (6) unapređivanjem bibliotečkih fondova i povećanjem dostupne literature u elektronskom obliku, sprovođenjem racionalne upisne politike u skladu sa potrebama društva,
- (7) prelaskom sa univerzitetskog obrazovanja, sa onog koje je primarno orijentisano ka nastavniku, na obrazovanje orijentisano prema studentu.

Budući da su studenti jedini koji mogu da sagledaju probleme unutar sistema u kome se sprovodi nastava neophodno je njihovo uključivanje u promene koje se odvijaju u delu kontrole kvaliteta nastave. Zato je za evaluaciju nastave u skladu sa zahtevima bolonjskog procesa veoma važno mišljenje studenata o nastavi koju pohađaju, o obimu i sadržaju gradiva, o odnosu sa profesorima, što može doprineti sveukupnoj proceni kvaliteta nastavnog procesa. U suštini, evaluaciju bi trebalo shvatiti kao proces istraživanja obrazovne prakse, koja se može sprovoditi kvantitativnim i kvalitativnim metodama za merenje efekata obrazovnog rada, odnosno za procenjivanje vrednosti, efikasnosti ili korisnosti pojava, te postupaka u kojima mogu učestvovati studenti, nastavnici i ostalo osoblje (Janковић и Секулић, 2009).

*STUDENTI KAO ISTRAŽIVAČI U
PROCESU UNIVERZITETSKE NASTAVE*

Jedna od uporišnih tačaka na kojoj se zasniva bolonjski proces jeste prelazak sa univerzitetskog obrazovanja koje je primarno orijentisano ka nastavniku na univerzitetsko obrazovanje orijentisano prema studentu. U suštini, promene izazvane bolonjskim procesom impliciraju pomeranje težišta univerzitetske nastave od one u kojoj dominantnu ulogu ima nastavnik, ka nastavi koja je usmerena ka studentima. Iz tog razloga je bolonjski model studiranja i dobio epitet *studentocentričnog modela studiranja*.

U ovom modelu insistira se na promenama u nastavi u kojima student ima aktivnu ulogu. Aktivna uloga studenta u nastavnom procesu podrazumeva drugačije pozicioniranje studenata u procesu studiranja, što nije moguće ostvariti bez promena u samoj nastavi, počev od sadržaja koji se izučavaju, metoda koje se u radu koriste, načina organizovanja prakse studenata, procesa evaluacije. Drugačije pozicioniranje studenata u procesu nastave, podrazumeva i promene kod samih studenata u pravcu razvijanja aktivnog odnosa prema procesu studiranja. Aktivan odnos prema studiranju zasniva se na prevazilaženju reaktivnog, receptivnog i reproduktivnog nivoa učenja, te nasuprot tome jačanju aktivne, istraživačke komponente u procesu studiranja. Stvaranje i razvoj aktivnog odnosa studenata u procesu studiranja podrazumeva promene vezane za položaj i ulogu univerzitetskih nastavnika sa ciljem prevazilaženja tradicionalne dominantne pozicije nastavnika, kao i njegove autoritarne nadređenosti u procesu prenošenja, usvajanja i provere znanja.

U suštini aktivno pozicioniranje studenata u univerzitetskoj nastavi podrazumeva takvu ulogu u kojoj student stalno traga, istražuje relevantne probleme, koji su od značaja za određeni nastavni predmet ili oblast. Akcenat, dakle, više nije na prenošenju znanja od strane nastavnika, već na sticanju novih znanja putem istraživanja, prikupljanja podataka i relevantnih informacija koje pomažu stvaranju fleksibilnog sistema u kome se nove informacije nadograđuju na prethodna znanja, stalno razvijajući postojeći sistem stečenih znanja. U tom smislu i sama nastava bi trebalo da bude nastava u kojoj se istražuje, tj. istraživačka nastava (mada neki autori ukazuju na razlike između ove dve sintagme). U takvoj nastavi naglašava se značaj istraživanja studenata u procesu nastave. Reč je, dakle, o tome da se studenti osposobe za primenu osnovnih istraživačkih metoda i tehnika u cilju prikupljanja, sređivanja i obrade podataka uz korišćenje adekvatne literature iz određene naučne oblasti. Nastava koja istražuje u prvi plan stavlja studenta i obezbeđuje mogućnosti za razvoj njegovih analitičkih sposobnosti, razvoj kritičkog, nezavisnog i samostalnog mišljenja i rasuđivanja. Nastava koja istražuje omogućava da studenti zauzmu drugačiji stav prema procesu studiranja, da aktivnije prate nastavu, da uočavaju probleme i problemske situacije,

utvrđuju bitne odnose i tragaju za adekvatnim rešenjima. Naravno, cilj istraživačke nastave nije da svaki student bude istraživač-naučnik, potpuno obučan za primenu istraživačkih postupaka, iako su ovo veoma poželjna znanja za studente.

Aktivan odnos studenata u procesu studiranja aktuelizuje pitanje motivacije studenta za prihvatanje zadataka koje sa sobom nosi ovako složena uloga. Pitanje motivacije studenata, sa aspekta razvoja aktivnog odnosa prema procesu studiranja, posebno je značajno u delu unutrašnje motivacije. Za formiranje i razvoj aktivnog odnosa prema procesu studiranja važno je kod studenta razvijati radoznalost, težnju za saznanjem, potrebu za ličnom kompetencijom, autonomijom i samoaktuelizacijom. Unutrašnja motivacija može se ostvariti u okvirima istraživačke nastave gde se otvaraju mogućnosti za uticaje koji stimulišu intelektualne procese, samokontrolu, samoinicijativu, samoorijentaciju, originalnost i kreativnost. Istraživačka nastava otvara mogućnost da student u skladu sa svojim afinitetima bira problem koji će istraživati, kao i metode koje će primenjivati u radu, u čemu, naravno, učestvuje i mentor sa kojim saraduje. Samim tim, studenti se nalaze u kvalitativno drugačijoj poziciji, koja pruža veću mogućnost za participaciju u planiranju i organizaciji svih daljih aktivnosti. Student zajedno sa nastavnikom u partnerskom odnosu planira i organizuje svoj budući rad, čime preuzima odgovornost za obaveze koje slede u realizaciji daljih aktivnosti. Za razliku od tradicionalnog sistema u kome se teme dodeljuju od strane nastavnika koji samostalno vrši planiranje i realizaciju nastavnih aktivnosti, u procesu istraživačke nastave, student je od samog početka uključen u sve aktivnosti – počev od planiranja do realizacije. Nastavnik preuzima ulogu mentora koji daje uputstva, objašnjava, daje sugestije, motiviše studenta da dublje i temeljnije proučava problem. Nastava koja u prvi plan stavlja studenta je nastava koja traži aktivnog studenta, subjekta koji istražuje, saznaje, otkriva, traga za novim i drugačijim rešenjima problema (Станисављевић Петровић, 2006; Максимовић, 2010, стр. 724-733).

Shvatanje nastavnog procesa kao istraživačkog procesa, a studenata kao aktivnih istraživača, zahteva bitne promene u ulogama nastavnika, što svakako utiče na potrebu za menjanjem njihove dosadašnje uloge i celokupne koncepcije na kojoj se ona zasniva. Promene u ulogama nastavnika uslovljene su, između ostalog, promenama u organizaciji nastave. Naime, primenom istraživanja u procesu nastave i stavljanjem studenta u aktivnu poziciju, menja se i sama uloga nastavnika. Više nije dovoljan nastavnik koji samo predaje, prenosi znanja, već nastavnik koji prati, usmerava i podstiče, koordinira rad studenata. U istraživačkoj nastavi aktivna pozicija studenata zahteva da nastavnik u većoj meri bude mentor, koji će upućivati studente kako da istražuju, kako da tragaju za novim činjenicama, da ih tumače, analiziraju

i donose adekvatne sudove i zaključke. Iz jedne dominantne pozicije u tradicionalnoj nastavi u kojoj se studentima prenose znanja, nastavnik dolazi u novu poziciju u kojoj uvodi studente u sistem stvaranja znanja i mogućnosti njihove interpretacije u okvirima nastave. Istovremeno, nastavnik u svojoj novoj ulozi inicira proces transformacije znanja do koga se ne može doći bez aktivnog učešća studenta. U izmenjenim okolnostima uloga nastavnika postaje složenija, a njegov zadatak kompleksniji i odgovorniji. Izmenjena uloga nastavnika zahteva da i sam nastavnik bude istraživač, da permanentno prati nova saznanja, otkriva nove probleme u okviru svoje nauke i da na adekvatan način u celokupan istraživački posao uvodi i studente. Međutim, prema shvatanju Havelke (2000, str. 91) sami nastavnici „nisu homogena grupa, oni se razlikuju s obzirom na staž, predmete koje predaju... pa i lične koncepcije svoje pedagoške uloge“. Međutim, bez obzira na postojeće razlike nastavnici mogu zajednički odlučivati o relevantnim aspektima pedagoškog rada. Bez obzira na činjenicu da svaki nastavnik autonomno odlučuje o organizaciji nastave svoga predmeta, poželjno je da ostvaruje stručne kontakte sa ostalim nastavnicima. U funkciji pružanja podrške razvoju aktivnog odnosa studenta, razmena iskustva i znanja nastavnika može biti od posebnog značaja. U tom smislu poželjno je ostvariti kvalitetnu interakciju među nastavnicima na nivou jednog ili više fakulteta. Stručni kontakti i razmena iskustava među nastavnicima doprinose većem razvoju procesa saradnje među nastavnicima i samim institucijama.

Međutim, nakon pet godina od implementacije bolonjskog procesa visoko obrazovanje u Srbiji i dalje pokazuje jednu lošu sliku u kojoj se iz godine u godinu javljaju mnogi nerešeni ili delimično rešeni problemi. U univerziteskoj praksi i dalje su prisutni problemi efikasnosti studiranja, sticanja nepotrebnog i nefunkcionalnog znanja, zastarelih udžbenika i nedovoljne prakse i prilika za istraživački rad studenata. Pokazalo se da je od samog početka reforma visokog obrazovanja bila nedovoljno pripremljena, pre svega u smislu nedovoljne obaveštenosti i pripremljenosti glavih nosilaca reformskih zahvata: nastavnika i studenata. Za razliku od drugih zemalja, potpisnica Bolonjske deklaracije, u kojima se redovno organizuju različite aktivnosti: konferencije, seminari i radionice; i to sve u svrhu razmene iskustava i informacija o stanju sprovođenja Deklaracije u pojedinim zemljama, kod nas su takve aktivnosti organizovane veoma retko i uglavnom sporadično i selektivno (Томић, 2006, str. 87). To je, između ostalog, uslovalo da su u jednoj od glavnih etapa, struktuiranju nastavnih programa, nastavnici više bili orijentisani na prestruktuiranje postojećih programa, nego na inoviranje i uvođenje novih disciplina. Stara, zadržana u potpunosti ili neznatno modifikovana, struktura programa nije mogla ispunjavati očekivanja studenata, bar ne ona koja se odnose na veću ponudu modernih predmeta i smanjivanje obima zastarelih znanja.

Sa druge strane, prestrukturiranje programa i usmerenost ka sticanju znanja, nije u skladu sa zahtevima bolonjskog modela, koji je usmeren ka razvoju kompetencija koje se odnose kako na oblast studiranja i buduću profesionalnu delatnost, tako i na veštine poput komunikacijskih veština, pronalaženja argumenata rešavanja problema, donošenja sudova (Westerheiden & Leegwater, 2002). U tom pogledu, bolonjski model je prema shvatnju Miovske Spaseve u svojim osnovnim karakteristikama sličan engleskom modelu (Миовска Спасева, 2010).

Od samog početka zastarela programska struktura uslovila je čitav niz drugih neželjenih efekata, koji se pre svega odnose na organizaciju nastavnog rada i metoda koje se koriste u nastavi, ali i efekata koji se ostvaruju. U tom smislu, bez inovacija nema razvoja kritičkog mišljenja studenata, jer je za ostvarivanje ovog cilja neophodno menjanje nastavnog procesa u smislu postavljanja strategija koje su se pokazale efikasnim za određene vrste aktivnosti (Crawford et al., 2005). U univerzitetnoj nastavi i dalje prevladava tradicionalni pristup u kome su predavanja eks-katedra dominantna. Premda se u novijoj stručnoj literaturi piše o potrebi inoviranja i ukazuje na mogućnosti promena u okviru univerzitetskih predavanja, praksa pokazuje da u tom delu nema velikih pomaka. Naime, čini se da u praksi još uvek dominiraju klasična predavanja (uvodna, informativna, improvizatorska, enciklopedijska, akademska), čime se studenti dovode u pasivan položaj. Na polju predavanja, a i vežbi, u univerzitetnoj nastavi još uvek su nedovoljno zastupljeni inovativni oblici koji promovišu interaktivno učenje poput, eksplorativno-otkrivačkih, problemskih, diferenciranih, egzemplarnih, stvaralačkih, recepcionih, partnerskih i dr (Илић, 2005, стр. 62-78).

Oblici i metode kojima se ostvaruje nastavni proces su od izuzetnog značaja za ostvarivanje aktivnog odnosa studenta u procesu univerzitetske nastave. Korišćenje zastarelih oblika i metoda rada, povezuje se sa pasivnom ulogom studenata, dok nasuprot tome, savremene metode impliciraju ostvarivanje uslova za visoku motivaciju studenata, aktivan odnos studenata kroz multidimenzionalnu interakciju i participaciju u nastavnom procesu. U tom smislu, ostvarivanje nastavnog procesa u vidu pedagoške radionice u kojoj studenti aktivno rade na gradivu i ostvaruju efikasne modele interaktivnog pedagoškog komuniciranja i planirane pedagoške ishode, bilo samostalno, bilo u međusobnoj interakciji sa nastavnim osobljem, može biti od izuzetnog značaja za aktivost studenata. Međutim, inovacije na polju oblika i metoda nastavnog rada, takođe nisu u dovoljnoj meri prisutne. Naime, savremeni oblici nastavnog rada, poput pomenutih radionica, zasnivaju se na radu sa studentima u malim grupama, a za njihovu primenu potrebno je puno nastavnika, više prostora za rad, što u našoj reformi visokog obrazovanja nije planirano, pa ni realizovano. Nasuprot tome, stiče se utisak da se težilo ka implementaciji bolonjskog procesa, ali bez materijalnih

ulaganja, što je u velikoj meri i uslovalo situaciju u kojoj se sada nalazi nastava na univerzitetima.

Sa stanovišta uloge studenata u procesu reforme visokog obrazovanja, mogu se sresti veoma različita iskustva. Prema navodima Dondura „relativno mali broj evropskih univerziteta je počeo da se reformiše po *bolonjskom algoritmu*“, te uprkos pozitivnim, ili relativno pozitivnim iskustvima, niko još nije izrazio oduševljenje tom reformom, a posebno ne studenti. Naprotiv, oni u velikom broju doživljavaju bolonjsku reformu kao način svojevrsne degradacije univerziteta, jer „ubija znanje i sam smisao studiranja, kao način produbljenog usvajanja znanja“ (Дондур et. al., 2011, str. 370). Slična shvatanja mogu se sresti i kod poznatih autora koji zastupaju stav da današnji univerzitet zapravo označava „kraj znanja“ (Barnett & Hallam, 1999).

Odnos studenata prema reformi i njihov položaj na reformisanim fakultetima i visokim školama predmet je interesovanja mnogih istraživača. U okviru interne evaluacije Anđelković i Ćebić ispitivale su položaj studenata u procesu studiranja na Višoj školi za obrazovanje vaspitača u Beogradu. Rezultati ovog istraživanja ukazali su na nedovoljnu participaciju studenata u donošenju odluka koje su za njih od izuzetnog značaja kada je u pitanju proces studiranja. Naime, studenti su u malom broju konsultovani: kada je u pitanju obim i kvalitet gradiva koje se usvaja 26% studenata, kada se radi o izboru profesora i mentora konsultovano je 41% i svega 19% studenata kada je u pitanju način ispitivanja i ocenjivanja (Анђелковић и Ћебић, str. 2006). Sa aspekta položaja i uloge studenata u reformisanoj visokoškolskoj nastavi, gotovo zabrinjavajuće rezultate daje istraživanje koje je urađeno tokom 2010. godine sa studentima doktorskih studija. Na uzorku od 335 studenata sa područja Republike Srbije koji studiraju na postdiplomskim doktorskim studijama na državnim univerzitetima sprovedena je anketa, koja je dala sledeće rezultate: da skoro dve trećine studenata nije zadovoljno kvalitetom nastave, da samo 20% studenata smatra da postoje dobri uslovi za istraživački rad, da su pitanja vezana za mentorstvo neadekvatno rešena (čak 13% navodi da nema mentora ili ga ima samo formalno na papiru), da skoro tri četvrtine studenata doktorskih studija nije boravilo u inostranstvu (Дондур et. al., 2011).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U okviru reforme visokog obrazovanja značajna očekivanja vezana su upravo za promene u položaju studenata u visokoškolskoj nastavi, za menjanje njihovog odnosa prema procesu studiranja i drugačijeg, aktivnog pozicioniranja u procesu nastave. Očekivalo se da ključne promene u visokoškolskoj nastavi pruže podršku aktivnoj participaciji studenata, jer bolonjski model studiranja, po svojim bitnim obeležjima

promoviše aktivnost i participaciju studenata kao partnera u procesu nastave.

Mada je bolonjski model okarakterisan kao studentocentrični model, njegova implementacija u praksi po pitanju aktivnosti studenta, stvara sasvim drugačiju sliku. Smatra se da pasivnom pozicioniranju studenata doprinose one reformske promene koje nisu do kraja i na adekvatan način realizovane: poput neadekvatne organizacije nastave, zastarelih metoda i oblika rada u kojima nastavnik ima dominantnu ulogu i drugo.

Cilj istraživanja je utvrditi kako studenti određuju efekte Bolonjskog procesa, u odnosu na organizaciju sistema njihovog univerzitetskog obrazovanja i vrednovanja sopstvenih postignuća. Zadaci u istraživanju su: 1. ispitati da li studenti prepoznaju pozitivne strane univerzitetskog obrazovanja organizovanog prema Bolonjskom procesu i kako ih identifikuju, 2. utvrditi koliko studenti prihvataju i podržavaju aktuelan način realizacije sopstvenog univerzitetskog obrazovanja, organizovanog prema zahtevima Bolonjskog procesa, u odnosu na zapažene prednosti i nedostatke, 3. ispitati da li aktuelan način vrednovanja postignuća (kroz sistem ESPB) studenti smatraju relevantnim i objektivnim u odnosu na njihovo angažovanje u nastavi i objektivnost ocena, 4. prikupiti i analizirati podatke o tome šta studenti predlažu kao moguće promene u sistemu aktuelnog univerzitetskog obrazovanja, u cilju njegovog unapređivanja, prema zahtevima Bolonjskog procesa.

U istraživanju je korišćena *deskriptivna metoda* i urađeno je *anketiranje* studenata iz uzorka. Instrument (anketa) posebno je sačinjen za potrebe ovog istraživanja. Istraživačkim uzorkom obuhvaćeno je 1040 studenta Univerziteta u Nišu, tokom školske 2011/12. godine. Struktura prigodnog uzorka određena je u odnosu na broj ispitanih studenata na 12 fakulteta, u sastavu Univerziteta u Nišu. U odnosu na fakultete koji su u sastavu Univerziteta u Nišu, broj ispitanika je predstavljen u *Tabeli 1.*

Tabela 1. Struktura ispitanika prema fakultetima koji su u sastavu Univerziteta u Nišu

Table 1. Structure Colleges University of Niš

	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Filozofski fakultet	213	20.5
Medicinski fakultet	134	12.9
Građevinsko-arhitektonski fakultet	68	6.5
Fakultet umetnosti	53	5.1
Prirodno-matematički fakultet	61	5.8

	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Filozofski fakultet	213	20.5
Medicinski fakultet	134	12.9
Građevinsko-arhitektonski fakultet	68	6.5
Elektronski fakultet	52	5.0
Učiteljski fakultet	108	10.3
Ekonomski fakultet	226	21.7
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja	125	12.0
Ukupno	1040	100.0

Uzorak čine studenti sa sledećih fakulteta: Filozofski fakultet (20.5%), Medicinski fakultet (12.9%), Građevinsko-arhitektonski fakultet (6.5%), Fakultet umetnosti (5.1%), Prirodno-matematički fakultet (5.8%), Elektronski fakultet (5.0%), Učiteljski fakultet (10.3%), Ekonomski fakultet (21.7%), Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja (12.0%). Procenat studenata uključenih u ovo istraživanje se kreće od 5.0% na Elektronskom fakultetu do 21.7 % na Ekonomskom fakultetu (*Tabela 1*).

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Na osnovu postavljenog cilja istraživanja postavljeni zadatak bio je ispitati da li studenti prepoznaju pozitivne strane univerzitetskog obrazovanja organizovanog prema Bolonjskom procesu i kako ih identifikuju. Kao najjače izražene pozitivne strane univerzitetskog obrazovanja ispitanici navode lakše polaganje ispita „o Bolonji“ (44.2%). U drugoj kategoriji više od četvrtine ispitanika, tj. 26.9% kao pozitivnu stranu univerzitetskog obrazovanja po bolonjskim procesom navodi kontinuirano učenje i veću aktivnost studenata. Suština Bolonjske deklaracije upravo počiva na kontinuiranom učenju i većoj aktivnosti studenata. Takođe, istraživanje pokazuje da 19.2% ispitanika izdvaja bodovanje i predispitne obaveze kao pozitivnu stranu bolonjskog procesa. Ukupno opterećenje studenta sastoji se od pohađanja predavanja i vežbi, konsultacija, priprema za nastavu, seminarskih radova, projekata, te je uvedena konvencija da 60 bodova predstavlja kvantitativnu meru opterećenja prosečnog studenta u jednoj akademskoj godini, odnosno 30 bodova u jednom semestru a bodovi se dodeljuju svakoj nastavnoj komponenti studijskog programa (predmet, modul, studijski program). Važno je napomenuti da najmanji broj ispitanika, 9.6%, smatra da studiranje po bolonjskom procesu nema pozitivnih strana (*Tabela 2*).

Tabela 2. Pozitivne strane univerzitetskog obrazovanja organizovanog prema Bolonjskom procesu

Table 2. The positive side of university education organized the Bologna process

Koje su pozitivne strane univerzitetskog obrazovanja organizovanog prema Bolonjskom procesu?	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Kontinuirano učenje i veća aktivnost	282	27.1
Lakše polaganje ispita i studiranja	458	44.1
Bodovanje i predispitne obaveze	187	17.9
Nema pozitivnih strana	113	10.8
Ukupno	1040	100.0

Sledeći zadatak u istraživanju bio je da se utvrdi koliko studenti prihvataju i podržavaju aktuelan način realizacije sopstvenog univerzitetskog obrazovanja, organizovanog prema zahtevima Bolonjskog procesa, u odnosu na zapažene prednosti i nedostatke. U traganju za odgovorom na ovo pitanje, pošli smo od dobijenog podatka da samo 2.8% studenata smatra da je studiranje „po Bolonji“ doprinelo boljim ocenama i većoj prolaznosti studenata, a 7.7% ispitanika smatra da je studiranje po modelu bolonjskog procesa lakše i efikasnije. U drugu protivurečnost ide podatak od 7.7% ispitanika koji navode da je lošiji način ocenjivanja i studiranja karakterističan za ovaj način studiranja, kao i 16.6% studenata koji smatraju da su opterećeni predispitnim obavezama i gradivom. Glavne zamerke na novi sistem odnose se na činjenicu da se on sprovodi površno, bez prethodne adekvatne analize stanja. Bolonjski sistem sprovodi se samo formalno, gradivo se deli na manje delove, uvođe se kolokvijumi i poeni, koje često ni sami profesori ne znaju kako da primene. U procentualno najvećoj grupi ispitanika (36.5%) našli su se studenti koji dele mišljenje da se bolonjski proces ne sprovodi u potpunosti. Zabrinjavajuća je činjenica da 28.1% ispitanika zastupaju stav da profesori ne primenjuju dosledno bolonjski proces (*Tabela 3*). Ovi podaci ne moraju da budu realan pokazatelj. Diskutabilno je koliko studenti mogu realno sagledati razliku lakšeg studiranja i veće prolaznosti, kao i to da li se bolonjski način studiranja zaista primenjuje u potpunosti.

Tabela 3. Načini realizacije studiranja po bolonjskom procesu

Table 3. Realization of studying under the Bologna process

Stavovi studenata o načinima realizacije studiranja po bolonjskom procesu	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Ne poštuje se, ne sprovodi se u potpunosti	380	36.5
Bolje ocene, veća prolaznost	32	3.1
Lakše i efikasnije studiranje	81	7.7
Lošiji način ocenjivanja i studiranja	81	7.7
Profesori drugačije primenjuju bolonjski proces	293	28.1
Opterećenje predispitnim obavezama i gradivom	173	16.6
Ukupno	1040	100.0

Sledeći korak u ovom istraživanju bio je ispitati da li aktuelan način vrednovanja postignuća (kroz sistem ESPB) studenti smatraju relevantnim i objektivnim u odnosu na njihovo angažovanje u nastavi i objektivnost ocena. Koncept sistema ESPB podrazumeva pokretljivost studenata u evropskom prostoru visokog obrazovanja uz mogućnost prenosa i akumulacije bodova stečenih u različitim institucijama, da olakšava priznavanje diploma među zemljama Evrope i na taj način promovise evropsku dimenziju visokog školstva. Bodovi se ne priznaju automatski, već podrazumevaju potvrđen kvalitet i programa i institucije koja ih dodeljuje. U našem visokoškolskom sistemu akademska godina traje od 1. oktobra do 30. septembra naredne godine i sastavljena je iz dva, vremenski ujednačena semestra, koja nose po 30 bodova. Odgovori studenata su podeljeni kada je u pitanju ovaj zadatak u istraživanju. Naime, najveći procenat studenata, 31.8% iskazalo je nezadovoljstvo zbog previše predispitnih obaveza i nerealne raspodele bodova (Tabela 4). Ovoj grupi odgovora priklanja se i 30.9% ispitanika koji su nezadovoljani zbog različite raspodele bodova po predmetima i zbog profesora koji subjektivno raspoređuju poene. Broj predmeta koje student sluša u jednom semestru varira i zavisi od studijskih programa i fakulteta. Pojedini predmeti nose različit broj bodova u zavisnosti od obaveza koje student treba da ispuni da bi ih položio, tačnije od opterećenja studenta izraženog u vremenskim jedinicama koje utroši da bi ispunio sve ispitne obaveze. Manji broj bodova ne znači da je neki predmet manje važan, nego samo da iziskuje manje vremena za potpuno sticanje ishoda učenja. S druge strane, broj bodova nije direktno zavisao od broja časova predavanja i vežbi. Sa druge strane, četvrtina ispitanika, tj. 24.9% veoma je zadovoljna vrednovanjem (aktivnosti, predispitne obaveze, kolokvijumi). I poslednja opcija izbora u pitanju (12.3%), najmanje birana, odnosi se na to da nijanse odlučuju o oceni, nekada jedan poen odvaja studenta od položenog ispita ili kolokvijuma, ili od veće ocene.

Tabela 4. Zadovoljstvo studenata načinom vrednovanja putem ESPB poena

Table 4. Students' satisfaction with the way the evaluation of ECTS points

Da li ste zadovoljni načinom vrednovanja putem ESPB?	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Nezadovoljan/a zbog previše predispitnih obaveza i nerealne raspodele bodova	331	31.8
Zadovoljan/a vrednovanjem (aktivnosti, predispitne obaveze, kolokvijumi)	259	24.9
Nezadovoljan/a zbog različite raspodele bodova po predmetima, profesori subjektivno raspoređuju poene	322	30.9
Nijanse odlučuju o oceni, nekada jedan poen odvaja studenta od položenog ispita ili kolokvijuma, ili od veće ocene	128	12.3
Ukupno	1040	100.0

Poslednji zadatak u ovom istraživanju bio je prikupiti i analizirati podatke o tome šta studenti predlažu kao moguće promene u sistemu aktuelnog univerzitetskog obrazovanja, u cilju njegovog unapređivanja prema zahtevima Bolonjskog procesa. Proces promena u visokom obrazovanju doprinosi opštem, a posebno ekonomskom razvoju i napretku društva. U cilju ostvarenja tako složenog zahteva, neophodno je da se razvijaju određene dimenzije, oblasti i nivoi obrazovanja u okviru tako složenog sistema kakav je sistem vaspitanja i obrazovanja. Najveći broj studenata predlaže smanjenje predispitnih obaveza i više vremena za njihovo izvršavanje jer je 22.8% studenata ovo navelo kao predlog promena u realizaciji aktuelnog sistema univerzitetskog obrazovanja. Sličan procenat studenata (21.6%) smatra da ponavljanje položenog gradiva utiče na neefikasnost u studiranju. Nakon toga sledi da 19.2% studenata smatra da se odredbe bolonjskog procesa ne poštuju i da je u cilju realizacije ovog procesa veoma bitno poštovati ga. Ukupno 13.5% ispitanika smatra da uvođenje prakse doprinosi realizaciji bolonjskog procesa koja se upravo zalaže za praktični rad i veću praktičnu delatnost. Najmanji broj ispitanika, 11.4%, ističe da bi veći broj kolokvijuma i ispitnih rokova olakšao realizaciju ovog procesa studiranja, dok je stav 10.3% ispitanika da sve gore navedeno spada u predlog promena u cilju realizacije bolonjskog procesa (*Tabela 5*).

*Tabela 5. Predlog promena u cilju realizacije Bolonjskog procesa**Table 5. Proposed changes to the implementation of the Bologna Process*

	Frekvencije (f)	Procenat (%)
Smanjenje predispitnih obaveza i više vremena za njihovo izvršavanje	238	22.8
Ne ponavljati gradivo koje je položeno	225	21.6
Poštovanje bolonjskog procesa	209	19.2
Uvođenje prakse	141	13.5
Veći broj kolokvijuma i ispitnih rokova	119	11.4
Sve navedeno	108	10.3
Ukupno	1040	100.0

Sistem vaspitanja i obrazovanja je po svojoj prirodi i suštini kompleksan živi sistem koji karakteriše međusobna uslovljenost i povezanost raznovrsnih pojava i procesa koji deluju unutar njegovih podсистema. Bolonjski proces jeste pokazao neke od beneficija, koje se ogledaju u kraćem trajanju osnovnih, akademskih studija i povećanju prosečne ocene akademaca. Međutim, iako postoje poboljšanja visokoškolske nastave i postignuća studenata koje je produkovala Bolonjska deklaracija, ipak su pozitivni rezultati ostvareni kroz Bolonjski proces vidljivi, ali ne tako radikalni.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

O kritici bolonjskog modela studiranja u Srbiji nije moguće dati celovit prikaz, jer još uvek nema zvaničnih istraživanja i podataka kojima bi se mogle potkrepiti kritike i ukazati na pozitivne ili negativne strane. Međutim, dosadašnja iskustva glavnih aktera uključenih u proces "bolonjizacije", nastavnika i studenata, navode na potrebu za ponovnim razmatranjem nekih ključnih pitanja na kojima su zasnovane promene u visokom obrazovanju.

Promene u visokom obrazovanju obuhvataju širok spektar novina koje se baziraju na revidiranju i redefinisaju ciljeva, kao i aktuelizaciji ključnih dimenzija, kao što su otvorenost, pravednost, merljivost, efikasnost i efektivnost. U kontekstu promena u oblasti visokog obrazovanja dominira instrumentalna paradigma, u kojoj obrazovanje predstavlja sredstvo koje je usmereno ka određenom cilju, znanje koje se procenjuje kroz analizu. Samim tim otvaraju se nove dileme i javlja potreba za ponovnim promišljanjem o svrsi visokog obrazovanja, njegovoj strukturi i organizaciji, te neminovno materijalnoj osnovi za izvođenje promena.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su sliku primene bolonjskog procesa na Univerzitetu u Nišu. Podaci ukazuju na to da većina ispitanika smatra da je lakše polaganje ispita i samog studiranja najbitniji pozitivni aspekt načina studiranja po bolonjskom konceptu, dok mali broj ispitanika ukazuje na to da takvo studiranje nema pozitivnih strana. Takođe, više od trećine ispitanika misli da se bolonjski proces ne poštuje, tj. ne sprovodi se u potpunosti i da profesori drugačije primenjuju i tumače bolonjski proces.

Kada smo u istraživanju dotakli problematiku ESPB skoro jednak broj ispitanika iskazao je nezadovoljstvo zbog previše predispitnih obaveza i nerealne raspodele bodova, zatim, nezadovoljstvo zbog različite raspodele bodova po predmetima, kao i zbog profesora koji subjektivno raspoređuju poene. A sa druge strane, četvrtina ispitanika ispoljila je zadovoljstvo vrednovanjem (aktivnosti, predispitne obaveze, kolokvijumi).

Podaci nekih istraživanja idu u prilog tezi da u bolonjskom modelu nije u dovoljnoj meri ostvaren aktivan odnos studenata u procesu studiranja, što u stručnoj i naučnoj javnosti otvara nova pitanja i dileme, a pre svega: šta je ostvareno i u kojoj meri? Odgovori na ova i druga pitanja, mogu se očekivati u budućim istraživanjima, koja će, nadamo se, biti celovitija i kompleksnija, u cilju stvaranja potpunije slike o efektima primene bolonjskih standarda.

LITERATURA

- Анђелковић, С. и Тебић, М. (2006). Евалуација квалитета наставе и положаја студената и потребе праксе у реформи иницијалног образовања васпитача. Зборник радова: Перспективе образовања васпитача, 137-144. Суботица: Виша школа за образовање васпитача.
- Barnett, R. & Hallam, S. (1999). Teaching for supercomplexity: a pedagogy for higher education. In: Mortimore, P. (ed), *Understanding Pedagogy and Its Impact on Learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Дондур, Н. и сар. (2011). Модернизација образовног система Србије. У *Традиција, модернизација, идентитети* (стр. 367-377). Ниш: Филозофски факултет, Центар за социолошка истраживања.
- Илић, М. и сар. (2005). Иновативни модели вјежби у универзитеској настави. *Иновације у универзитеској настави*, 47-110. Бања Лука : Филозофски факултет.
- Јанковић, А. и Секулић, И. (2009). Услови рада наставног особља на Универзитету у Београду: Евалуација рада наставника. Преузето: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2009/0353-57380903003J.pdf> (26.1.2012).
- Crawford, A., Saul W., Mathews, S. & Makinster, J. (2005). *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate education Association.
- Максимовић, Ј. (2010). О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад. *Педагошка стварност*, 56(9-10), 724-733.
- Миовска Спасева, С. (2010). Како до ефикасног универзитеског образовања – анализа циљева, метода и организација учења и наставе. *Годишњак за педагогију*, 1, 35-48.

- Станисављевић Петровић, З. (2006). Промене у образовању васпитача – развој активног односа према студирању. Зборник радова: Перспективе образовања васпитача, 230-238. Суботица: Виша школа за образовање васпитача.
- Томић, Б. (2006). Образовање и професионални развој васпитача у иновираним систему образовања. Зборник радова: *Перспективе образовања васпитача*, 80-93. Суботица: Виша школа за образовање васпитача.
- Хавелка, Н. (2000). *Ученик и наставник у образовном процесу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Westerheiden, D. F. & Leegwater, M. (2002). *Working on the European Dimension of Quality*. Report of the International Conference, Amsterdam, March 12-13. 2005. Online: <http://www.jointquality/denemarkeng/WorkingEuropeanDimension.pdf>. (20.11.2011).

Jelena Maksimović, Zorica Stanisavljević Petrović, University of Niš, Faculty of Philosophy, Department of Pedagogy, Niš

STUDENTS' CONTRADICTION EXPERIENCES ON THE LATITUDE OF THE HIGHER EDUCATION REFORM

Summary

In the process of the reform of higher education, students may have an important role and can greatly contribute to a more efficient implementation of changes. In essence, the changes are expected for students to become full partners in all stages of implementation of the Bologna process. It is believed, too, that the active participation of students in the process of reforms based on the interests and give our students the expected changes, which in addition to achieving greater efficiency in the process of studying and reduce the burden of students, and are reflected in the personal growth and development. This is primarily related to the development and improvement of intellectual skills, critical thinking, the acquisition of competencies to conduct all activities that relate to the profession to be addressed, that is able to effectively apply knowledge after finishing college. In order to successfully implement the reform of higher education and the implementation of the basic principles of the Bologna Declaration, it is necessary that all stakeholders, especially teachers and students, learn about the essence of the Bologna process: what he envisions as being implemented, which provides opportunities and what are the consequences of such change? Particular attention should be paid to students and their adequate information about possible participation in the change process, particularly in university teaching. The important issues which should be taken into account the opinion of the student population regarding their attitude towards studying, building attitudes towards knowledge and learning, the importance of the general climate in which the introduction of innovations implemented. The Bologna model study received the epithet studentcentric model study. Feature of this model is that it insists on changes in education in which the student has an active role. The active role of the student in the learning process entails different positioning of students in the study, and this can not be achieved without a change in the teaching itself, from the content being studied, the methods used in the work, the organization of undergraduate students, the evaluation process. Different positioning of students in the teaching process, and involves

changes in the students themselves to develop an active attitude towards the process of studying. Active attitude towards the study is based on overcoming reactive, receptive and reproductive levels of learning, and active contrast enhancing, research components in the process of studying. The creation and development of active relations students in the study involves changes related to the position and role of university teachers in order to overcome the traditional dominant position of teachers, as well as his authoritarian supremacy in the process of transmission, learning and evaluation.

The survey was conducted on a sample of 1040 students of the University of Niš. The aim of the research was to determine how students determine the effects of the Bologna process, in relation to the organization of their university education system and evaluation of its own performance. Changes in higher education include a wide range of papers that are based on the revision and redefinition of goals, and updating of key dimensions, such as openness, fairness, measurability, efficiency and effectiveness. In the context of changes in higher education is dominated by instrumental paradigm, in which education is a tool that is targeted toward a specific goal, knowledge is assessed through analysis. Thus opening up new dilemmas and the need for re-thinking, the purpose of higher education, its structure and organization, and inevitably the material basis for the implementation of changes. The results of this study showed that the majority of respondents believe that it is easier examination and study of the most important positive aspect of studies at the Bologna concept, while a small number of respondents indicating that this study has no positive side. Also, more than a third of respondents thought that the Bologna process is not observed, ie. not implemented in full and that the professors applied and interpreted differently Bologna process. Respondents expressed dissatisfaction over too unrealistic exam prerequisites and distribution points, then, because of dissatisfaction with the various distribution points per subject, and the teacher who assigned a subjective score. However, evaluation of satisfaction (activity preceding duties, colloquia) show the positive side of this reform. The results of this study showed that the easier exams and study are the most important positive aspects of studies "at Bologna". The results also showed that the Bologna process is not fully implemented, and that different teachers interpret and implement the Bologna process. In terms of ECTS respondents expressed dissatisfaction with the exam prerequisites, then, because of dissatisfaction with the various distribution points per subject, and the teacher who assigned a subjective score.