

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

UDK 378.014.3-057.875(497.11)

Оригиналан научни рад

Примљено: 27.01.2012.

Ревидирана верзија: 15.08.2012.

Јелена Максимовић
 Зорица Станисављевић Петровић
 Универзитет у Нишу
 Филозофски факултет
 Департман за педагогију
 Ниш

ПРОТИВУРЕЧНА ИСКУСТВА СТУДЕНАТА О ДОМЕТИМА РЕФОРМЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА*

Апстракт

У циљу успешне реализације реформе високог образовања и имплементације основних принципа Болоњске декларације, потребно је да се сви учесници, посебно наставни кадар и студенти, упознају са суштином самог болоњског процеса: шта он предвиђа, како се спроводи, које могућности пружа и какве су последице таквих промена? Значајну пажњу потребно је посветити студентима, односно њиховом адекватном информисању о могућностима учешћа у процесу промена, посебно у универзитетској настави. Битна питања у којима би требало уважити мишљење студентске популације тичу се њиховог односа према студирању, изграђивању ставова према знању и учењу, значају опште климе у којој се реализује увођење новина. Истраживање је спроведено на узорку од 1040 студента Универзитета у Нишу. Циљ истраживања је утврдити како студенти одређују ефекте Болоњског процеса, у односу на организацију система њиховог универзитетског образовања и вредновања сопствених постигнућа. Резултати овог истраживања показали су да лакше полагање испита и самог студирања јесу најбитнији позитивни аспекти начина студирања „по Болоњи“. Такође, резултати су показали да се болоњски процес не спроводи у потпуности и да професори различито примењују и тумаче болоњски процес. У погледу ЕСПБ испитаници су исказали незадовољство због предиспитних обавеза, затим, незадовољство због различите расподеле бодова по предметима, као и због професора који субјективно распоређују поене.

Кључне речи: студенти, реформа, високо образовање, истраживачки рад, истраживачки модел наставе

jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

* Напомена: Чланак представља резултат рада на пројекту „Педагошки плурализам као основа стратегије образовања“ број 179036 (2011–2014) и „Традиција, модернизација и национални идентитет у Србији и на Балкану у процесу европских интеграција“ број 179074 чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

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

Реформа високог образовања усмерена је ка изградњи универзитета који ће нужно усредсредити пажњу на аспирације и потребе студента у сваком смислу. Када су у питању студенти од реформе се очекује и олакшавање уписа, скраћивање школовања, повећање пролазности, бољи квалитет саме наставе, адекватни услови у материјалном и техничком смислу, увођење практичног рада, као саставног дела наставе, јачање академског саветовања, подршка студентима који се истичу, као и студентима који заостају у процесу студирања, већа активност студената у свим сегментима универзитетског живота и рада.

У процесу реформе високог образовања студенти могу имати веома значајну улогу и могу у великој мери допринети ефикаснијој имплементацији промена. У суштини од промена се очекује да сту-

денти постану пуноправни партнери у свим етапама имплементације болоњског процеса. Сматра се, такође, да је активно учешће студената у процесу реформи засновано на интересима и добити коју сами студенти имају од очекиваних промена, а које се поред постизања веће ефикасности у процесу студирања и смањењу оптерећења студената, огледају и у личном расту и развоју. То се, пре свега, односи на развој и унапређивање интелектуалних способности, развијање критичког мишљења, стицање компетенција за обављање свих послова који произлазе из професије којом ће се бавити, односно могућности да практично примене знања након завршавања факултета. Очекивало се, такође, да се реформским променама допринесе побољшању услова студирања, посебно оних на које су се студенти и раније жалили, као што је непостојање елементарних услова за извођење наставе, непостојање уџбеничке литературе за поједине стручне предмете, недостатак адекватне опреме за извођење практичне наставе. Са становишта студената очекивало се да болоњски процес допринесе побољшању услова студирања и то на следећи начин:

- (1) смањивањем обима застарелих знања,
- (2) већом понудом модерних предмета и увођењем изборних предмета,
- (3) модернизацијом опреме за извођење наставе и увођењем контроле квалитета наставе,
- (4) полагањем вишесеместралних испита путем колоквијума,
- (5) заменом предавања типа екс-катедра интерактивном наставом,
- (6) унапређивањем библиотечких фондова и повећањем доступне литературе у електронском облику, спровођењем рационалне уписне политике у складу са потребама друштва,
- (7) преласком са универзитетског образовања, са оног које је примарно оријентисано ка наставнику, на образовање оријентисано према студенту.

Будући да су студенти једини који могу да сагледају проблеме унутар система у коме се спроводи настава неопходно је њихово укључивање у промене које се одвијају у делу контроле квалитета наставе. Зато је за евалуацију наставе у складу са захтевима болоњског процеса веома важно мишљење студената о настави коју похађају, о обиму и садржају градива, о односу са професорима, што може допринети свеукупној процени квалитета наставног процеса. У суштини, евалуацију би требало схватити као процес истраживања образовне праксе, која се може спроводити квантитативним и квалитативним методама за мерење ефеката образовног рада, односно за процењивање вредности, ефикасности или корисности појава, те поступака у којима могу учествовати студенти, наставници и остало особље (Јанковић и Секулић, 2009).

*СТУДЕНТИ КАО ИСТРАЖИВАЧИ У ПРОЦЕСУ
УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ*

Једна од упоришних тачака на којој се заснива болоњски процес јесте прелазак са универзитетског образовања које је примарно оријентисано ка наставнику на универзитетско образовање оријентисано према студенту. У суштини, промене изазване болоњским процесом имплицирају померање тежишта универзитетске наставе од оне у којој доминанту улогу има наставник, ка настави која је усмерена ка студентима. Из тог разлога је болоњски модел студирања и добио епитет *студентоцентричног модела студирања*.

У овом моделу инсистира се на променама у настави у којима студент има активну улогу. Активна улога студента у наставном процесу подразумева другачије позиционирање студената у процесу студирања, што није могуће остварити без промена у самој настави, почев од садржаја који се изучавају, метода које се у раду користе, начина организовања праксе студената, процеса евалуације. Другачије позиционирање студената у процесу наставе, подразумева и промене код самих студената у правцу развијања активног односа према процесу студирања. Активан однос према студирању заснива се на превазилажењу реактивног, рецептивног и репродуктивног нивоа учења, те насупротив томе јачању активне, истраживачке компоненте у процесу студирања. Стварање и развој активног односа студената у процесу студирања подразумева промене везане за положај и улогу универзитетских наставника са циљем превазилажења традиционалне доминантне позиције наставника, као и његове ауторитарне надређености у процесу преношења, усвајања и провере знања.

У суштини активно позиционирање студената у универзитетској настави подразумева такву улогу у којој студент стално трага, истражује релевантне проблеме, који су од значаја за одређени наставни предмет или област. Акценат, дакле, више није на преношењу знања од стране наставника, већ на стицању нових знања путем истраживања, прикупљања података и релевантних информација које помажу стварању флексибилног система у коме се нове информације надограђују на претходна знања, стално развијајући постојећи систем стечених знања. У том смислу и сама настава би требало да буде настава у којој се истражује, тј. истраживачка настава (мада неки аутори указују на разлике између ове две синтагме). У таквој настави наглашава се значај истраживања студената у процесу наставе. Реч је, дакле, о томе да се студенти оспособе за примену основних истраживачких метода и техника у циљу прикупљања, сређивања и обраде података уз коришћење адекватне литературе из одређене научне области. Настава која истражује у први план ставља студента и обезбеђује могућности за развој његових аналитичких способности, развој критичког, независног и самосталног мишљења и расуђивања.

Настава која истражује омогућава да студенти заузму другачији став према процесу студирања, да активније прате наставу, да уочавају проблеме и проблемске ситуације, утврђују битне односе и трагају за адекватним решењима. Наравно, циљ истраживачке наставе није да сваки студент буде истраживач-научник, потпуно обучен за примену истраживачких поступака, иако су ово веома пожељна знања за студенте.

Активан однос студената у процесу студирања актуелизује питање мотивације студента за прихватање задатака које са собом носи овако сложена улога. Питање мотивације студената, са аспекта развоја активног односа према процесу студирања, посебно је значајно у делу унутрашње мотивације. За формирање и развој активног односа према процесу студирања важно је код студента развијати радозналост, тежњу за сазнањем, потребу за личном компетенцијом, аутономијом и самоактуелизацијом. Унутрашња мотивација може се остварити у оквирима истраживачке наставе где се отварају могућности за утицаје који стимулишу интелектуалне процесе, самоконтролу, самоиницијативу, самооријентацију, оригиналност и креативност. Истраживачка настава отвара могућност да студент у складу са својим афинитетима бира проблем који ће истраживати, као и методе које ће примењивати у раду, у чему, наравно, учествује и ментор са којим сарађује. Самим тим, студенти се налазе у квалитативно другачијој позицији, која пружа већу могућност за партиципацију у планирању и организацији свих даљих активности. Студент заједно са наставником у партнерском односу планира и организује свој будући рад, чиме преузима одговорност за обавезе које следе у реализацији даљих активности. За разлику од традиционалног система у коме се теме додељују од стране наставника који самостално врши планирање и реализацију наставних активности, у процесу истраживачке наставе, студент је од самог почетка укључен у све активности – почев од планирања до реализације. Наставник преузима улогу ментора који даје упутства, објашњава, даје сугестије, мотивише студента да дубље и темељније проучава проблем. Настава која у први план ставља студента је настава која тражи активног студента, субјекта који истражује, сазнаје, открива, трага за новим и другачијим решењима проблема (Станисављевић Петровић, 2006; Максимовић, 2010, стр. 724-733)

Схватање наставног процеса као истраживачког процеса, а студената као активних истраживача, захтева битне промене у улогама наставника, што свакако утиче на потребу за мењањем њихове досадашње улоге и целокупне концепције на којој се она заснива. Промене у улогама наставника условљене су, између осталог, променама у организацији наставе. Наиме, применом истраживања у процесу наставе и стављањем студента у активну позицију, мења се и сама улога наставника. Више није довољан наставник који само пре-

даје, преноси знања, већ наставник који прати, усмерава и подстиче, координира рад студената. У истраживачкој настави активна позиција студената захтева да наставник у већој мери буде ментор, који ће упућивати студенте како да истражују, како да трагају за новим чињеницама, да их тумаче, анализирају и доносе адекватне судове и закључке. Из једне доминантне позиције у традиционалној настави у којој се студентима преносе знања, наставник долази у нову позицију у којој уводи студенте у систем стварања знања и могућности њихове интерпретације у оквирима наставе. Истовремено, наставник у својој новој улози иницира процес трансформације знања до кога се не може доћи без активног учешћа студента. У измењеним околностима улога наставника постаје сложенија, а његов задатак комплекснији и одговорнији. Измењена улога наставника захтева да и сам наставник буде истраживач, да перманентно прати нова сазнања, открива нове проблеме у оквиру своје науке и да на адекватан начин у целокупан истраживачки посао уводи и студенте. Међутим, према схватању Хавелке (2000, стр. 91) сами наставници "нису хомогена група, они се разликују с обзиром на стаж, предмете које предају... па и личне концепције своје педагошке улоге". Међутим, без обзира на постојеће разлике наставници могу заједнички одлучивати о релевантним аспектима педагошког рада. Без обзира на чињеницу да сваки наставник аутономно одлучује о организацији наставе свога предмета, пожељно је да остварује стручне контакте са осталим наставницима. У функцији пружања подршке развоју активног односа студента, размена искуства и знања наставника може бити од посебног значаја. У том смислу пожељно је остварити квалитетну интеракцију међу наставницима на нивоу једног или више факултета. Стручни контакти и размена искустава међу наставницима доприносе већем развоју процеса сарадње међу наставницима и самим институцијама.

Међутим, након пет година од имплементације болоњског процеса високо образовање у Србији и даље показује једну лошу слику у којој се из године у годину јављају многи нерешени или делимично решени проблеми. У универзитеској пракси и даље су присутни проблеми ефикасности студирања, стицања непотребног и нефункционалног знања, застарелих уџбеника и недовољне праксе и прилика за истраживачки рад студената. Показало се да је од самог почетка реформа високог образовања била недовољно припремљена, пре свега у смислу недовољне обавештености и припремљености главних носилаца реформских захвата: наставника и студената. За разлику од других земаља, потписница Болоњске декларације, у којима се редовно организују различите активности: конференције, семинари и радионице; и то све у сврху размене искустава и информација о стању спровођења Декларације у појединим земљама, код нас су такве активности организоване веома ретко и углавном споради-

чно и селективно (Томић, 2006, стр. 87). То је, између осталог, условило да су у једној од главних етапа, структурирању наставних програма, наставници више били оријентисани на реструктурирање постојећих програма, него на иновирање и увођење нових дисциплина. Стара, задржана у потпуности или незнатно модификована, структура програма није могла испуњавати очекивања студената, бар не она која се односе на већу понуду модерних предмета и смањивање обима застарелих знања.

Са друге стране, реструктурирање програма и усмереност ка стицању знања, није у складу са захтевима болоњског модела, који је усмерен ка развоју компетенција које се односе како на област студирања и будућу професионалну делатност, тако и на вештине попут комуникацијских вештина, проналажења аргумената решавања проблема, доношења судова (Westerheiden & Leegwater, 2002). У том погледу, болоњски модел је према схватњу Миовске Спасеве у својим основним карактеристикама сличан енглеском моделу (Миовска Спасева, 2010).

Од самог почетка застарела програмска структура условила је читав низ других нежељених ефеката, који се пре свега односе на организацију наставног рада и метода које се користе у настави, али и ефеката који се остварују. У том смислу, без иновација нема развоја критичког мишљења студената, јер је за остваривање овог циља неопходно мењање наставног процеса у смислу постављања стратегија које су се показале ефикасним за одређене врсте активности (Crawford et al., 2005). У универзитетској настави и даље преовладава традиционални приступ у коме су предавања екс-катедра доминантна. Према се у новијој стручној литератури пише о потреби иновирања и указује на могућности промена у оквиру универзитетских предавања, пракса показује да у том делу нема великих помака. Наиме, чини се да у пракси још увек доминирају класична предавања (уводна, информативна, импровизаторска, енциклопедијска, академска), чиме се студенти доводе у пасиван положај. На пољу предавања, а и вежби, у универзитетској настави још увек су недовољно заступљени иновативни облици који промовишу интерактивно учење попут, експлоративно-откривачких, проблемских, диференцираних, егземпларних, стваралачких, рецепционих, партнерских и др (Илић, 2005, стр. 62-78).

Облици и методе којима се остварује наставни процес су од изузетног значаја за остваривање активног односа студента у процесу универзитетске наставе. Коришћење застарелих облика и метода рада, повезује се са пасивном улогом студената, док насупрот томе, савремене методе имплицирају остваривање услова за високу мотивацију студената, активан однос студената кроз мултидимензионалну интеракцију и партиципацију у наставном процесу. У том смислу, остваривање наставног процеса у виду педагошке радионице у којој

студенти активно раде на градиву и остварују ефикасне моделе интерактивног педагошког комуницирања и планиране педагошке исходе, било самостално, било у међусобној интеракцији са наставним особљем, може бити од изузетног значаја за активност студената. Међутим, иновације на пољу облика и метода наставног рада, такође нису у довољној мери присутне. Наиме, савремени облици наставног рада, попут поменутих радионица, заснивају се на раду са студентима у малим групама, а за њихову примену потребно је пуно наставника, више простора за рад, што у нашој реформи високог образовања није планирано, па ни реализовано. Насупрот томе, стиче се утисак да се тежило ка имплементацији болоњског процеса, али без материјалних улагања, што је у великој мери и условило ситуацију у којој се сада налази настава на универзитетима.

Са становишта улоге студената у процесу реформе високог образовања, могу се срести веома различита искуства. Према наводи Дондуре „релативно мали број европских универзитета је почео да се реформише по *болоњском алгоритму*“, те упркос позитивним, или релативно позитивним искуствима, нико још није изразио одушевљење том реформом, а посебно не студенти. Напротив, они у великом броју доживљавају болоњску реформу као начин својеврсне деградације универзитета, јер „убија знање и сам смисао студирања, као начин продубљеног усвајања знања“ (Дондур et. al., 2011, стр. 370). Слична схватања могу се срести и код познатих аутора који заступају став да данашњи универзитет заправо означава „крај знања“ (Barnett & Hallam, 1999).

Однос студената према реформи и њихов положај на реформисаним факултетима и високим школама предмет је интересовања многих истраживача. У оквиру интерне евалуације Анђелковић и Ђебић испитивале су положај студената у процесу студирања на Вишој школи за образовање васпитача у Београду. Резултати овог истраживања указали су на недовољну партиципацију студената у доношењу одлука које су за њих од изузетног значаја када је у питању процес студирања. Наиме, студенти су у малом броју консултовани: када је у питању обим и квалитет градива које се усваја 26% студента, када се ради о избору професора и ментора консултовано је 41% и свега 19% студената када је у питању начин испитивања и оцењивања (Анђелковић и Ђебић, стр. 2006). Са аспекта положаја и улоге студената у реформисаној високошколској настави, готово забрињавајуће резултате даје истраживање које је урађено током 2010. године са студентима докторских студија. На узорку од 335 студената са подручја Републике Србије који студирају на постдипломским докторским студијама на државним универзитетима спроведена је анкета, која је дала следеће резултате: да скоро две трећине студената није задовољно квалитетом наставе, да само 20% студената сматра да посто-

је добри услови за истраживачки рад, да су питања везана за менторство неадекватно решена (чак 13% наводи да нема ментора или га има само формално на папиру), да скоро три четвртине студената докторских студија није боравило у иностранству (Дондур et. al., 2011).

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У оквиру реформе високог образовања значајна очекивања везана су управо за промене у положају студената у високошколској настави, за мењање њиховог односа према процесу студирања и другачијег, активног позиционирања у процесу наставе. Очекивало се да кључне промене у високошколској настави пруже подршку активnoj партиципацији студената, јер болоњски модел студирања, по својим битним обележјима промовише активност и партиципацију студената као партнера у процесу наставе.

Мада је болоњски модел окарактерисан као студентоцентрични модел, његова имплементација у пракси по питању активности студента, ствара сасвим другачију слику. Сматра се да пасивном позиционирању студената доприносе оне реформске промене које нису до краја и на адекватан начин реализоване: попут неадекватне организације наставе, застарелих метода и облика рада у којима наставник има доминантну улогу и друго.

Циљ истраживања је утврдити како студенти одређују ефекте Болоњског процеса, у односу на организацију система њиховог универзитетског образовања и вредновања сопствених постигнућа. Задачи у истраживању су: 1. испитати да ли студенти препознају позитивне стране универзитетског образовања организованог према Болоњском процесу и како их идентификују, 2. утврдити колико студенти прихватају и подржавају актуелан начин реализације сопственог универзитетског образовања, организованог према захтевима Болоњског процеса, у односу на запажене предности и недостатке, 3. испитати да ли актуелан начин вредновања постигнућа (кроз систем ЕСПБ) студенти сматрају релевантним и објективним у односу на њихово ангажовање у настави и објективност оцена, 4. прикупити и анализирати податке о томе шта студенти предлажу као могуће промене у систему актуелног универзитетског образовања, у циљу његовог унапређивања, према захтевима Болоњског процеса.

У истраживању је коришћена *дескриптивна метода* и урађено је *анкетирање* студената из узорка. Инструмент (анкета) посебно је сачињен за потребе овог истраживања. Истраживачким узорком обухваћено је 1040 студента Универзитета у Нишу, током школске 2011/12. године. Структура пригодног узорка одређена је у односу на број испитаних студената на 12 факултета, у саставу Универзитета у Нишу. У односу на факултете који су у саставу Универзитета у Нишу, број испитаника је представљен у *Табели 1*.

Табела 1. Структура испитаника према факултетима који су у саставу Универзитета у Нишу

Table 1. Structure Colleges University of Niš

	Фреквенције (f)	Процент (%)
Филозофски факултет	213	20.5
Медицински факултет	134	12.9
Грађевинско-архитектонски факултет	68	6.5
Факултет уметности	53	5.1
Природно-математички факултет	61	5.8
Електронски факултет	52	5.0
Учитељски факултет	108	10.3
Економски факултет	226	21.7
Факултет спорта и физичког васпитања	125	12.0
Укупно	1040	100.0

Узорак чине студенти са следећих факултета: Филозофски факултет (20.5%), Медицински факултет (12.9%), Грађевинско-архитектонски факултет (6.5%), Факултет уметности (5.1%), Природно-математички факултет (5.8%), Електронски факултет (5.0%), Учитељски факултет (10.3%), Економски факултет (21.7%), Факултет спорта и физичког васпитања (12.0%). Процент студената укључених у ово истраживање се креће од 5.0% на Електронском факултету до 21.7 % на Економском факултету (Табела 1).

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављеног циља истраживања постављени задатак био је испитати да ли студенти препознају позитивне стране универзитетског образовања организованог према Болоњском процесу и како их идентификују. Као најјаче изражене позитивне стране универзитетског образовања испитаници наводе лакше полагање испитаника, тј. 26.9% као позитивну страну универзитетског образовања по болоњским процесом наводи континуирано учење и већу активност студената. Суштина Болоњске декларације управо почива на континуираном учењу и већој активности студената. Такође, истраживање показује да 19.2% испитаника издваја бодовање и предиспозитивне обавезе као позитивну страну болоњског процеса. Укупно оптерећење студента састоји се од похађања предавања и вежби, консултација, припрема за наставу, семинарских радова, пројеката, те је уведена конвенција да 60 бодова представља квантитативну меру оп-

терећења просечног студента у једној академској години, односно 30 бодова у једном семестру а бодови се додељују свакој наставној компоненти студијског програма (предмет, модул, студијски програм). Важно је напоменути да најмањи број испитаника, 9.6%, сматра да студирање по болоњском процесу нема позитивних страна (Табела 2).

Табела 2. Позитивне стране универзитетског образовања организованог према Болоњском процесу

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

Које су позитивне стране универзитетског образовања организованог према Болоњском процесу?	Фреквенције (f)	Процент (%)
Континуирано учење и већа активност	282	27.1
Лакше полагање испита и студирања	458	44.1
Бодовање и предиспитне обавезе	187	17.9
Нема позитивних страна	113	10.8
Укупно	1040	100,0

Следећи задатак у истраживању био је да се утврди колико студенти прихватају и подржавају актуелан начин реализације сопственог универзитетског образовања, организованог према захтевима Болоњског процеса, у односу на запажене предности и недостатке. У трагању за одговором на ово питање, пошли смо од добијеног податка да само 2.8% студената сматра да је студирање "по Болоњи" допринело бољим оценама и већој пролазности студената, а 7.7% испитаника сматра да је студирање по моделу болоњског процеса лакше и ефикасније. У другу противуречност иде податак од 7.7% испитаника који наводе да је лошији начин оцењивања и студирања карактеристичан за овај начин студирања, као и 16.6% студената који сматрају да су оптерећени предиспитним обавезама и градивом. Главне замерке на нови систем односе се на чињеницу да се он спроводи површно, без претходне адекватне анализе стања. Болоњски систем спроводи се само формално, градиво се дели на мање делове, уводе се колоквијуми и поени, које често ни сами професори не знају како да примене. У процентуално највећој групи испитаника (36.5%) нашли су се студенти који деле мишљење да се болоњски процес не спроводи у потпуности. Забрињавајућа је чињеница да 28.1% испитаника заступају став да професори не примењују доследно болоњски процес (Табела 3). Ови подаци не морају да буду реалан показатељ. Дискутабилно је колико студенти могу реално сагледати разлику лакшег студирања и веће пролазности, као и то да ли се болоњски начин студирања заиста примењује у потпуности.

Табела 3. Начини реализације студирања по болоњском процесу

Table 3. Realization of studying under the Bologna process

Ставови студената о начинима реализације студирања по болоњском процесу	Фреквенције (f)	Процент (%)
Не поштује се, не спроводи се у потпуности	380	36.5
Боље оцене, већа пролазност	32	3.1
Лакше и ефикасније студирање	81	7.7
Лошији начин оцењивања и студирања	81	7.7
Професори другачије примењују болоњски процес	293	28.1
Оптерећење предиспитним обавезама и градивом	173	16.6
Укупно	1040	100,0

Следећи корак у овом истраживању био је испитати да ли актуелан начин вредновања постигнућа (кроз систем ЕСПБ) студенти сматрају релевантним и објективним у односу на њихово ангажовање у настави и објективност оцена. Концепт система ЕСПБ подразумева покретљивост студената у европском простору високог образовања уз могућност преноса и акумулације бодова стечених у различитим институцијама, да олакшава признавање диплома међу земљама Европе и на тај начин промовише европску димензију високог школства. Бодови се не признају аутоматски, већ подразумевају потврђен квалитет и програма и институције која их додељује. У нашем високошколском систему академска година траје од 1. октобра до 30. септембра наредне године и састављена је из два, временски уједначена семестра, која носе по 30 бодова. Одговори студената су подељени када је у питању овај задатак у истраживању. Наиме, највећи проценат студената, 31.8% исказало је незадовољство због превише предиспитних обавеза и нереалне расподеле бодова (Табела 4). Овој групи одговора приклања се и 30.9% испитаника који су незадовољани због различите расподеле бодова по предметима и због професора који субјективно распоређују поене. Број предмета које студент слуша у једном семестру варира и зависи од студијских програма и факултета. Поједини предмети носе различит број бодова у зависности од обавеза које студент треба да испуни да би их положио, тачније од оптерећења студента израженог у временским јединицама које утроши да би испунио све испитне обавезе. Мањи број бодова не значи да је неки предмет мање важан, него само да изискује мање времена за потпуно стицање исхода учења. С друге стране, број бодова није директно зависан од броја часова предавања и вежби. Са друге стране, четвртина испитаника, тј. 24.9% веома је задовољна због различите расподеле бодова по предметима и због професора који субјективно распоређују поене.

вољна вредновањем (активности, предиспитне обавезе, колоквијуми). И последња опција избора у питању (12.3%), најмање бирана, односи се на то да нијансе одлучују о оцени, некада један поен одваја студента од положеног испита или колоквијума, или од веће оцене.

Табела 4. Задовољство студената начином вредновања путем ЕСПБ поена

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

Да ли сте задовољни начином вредновања путем ЕСПБ?	Фреквенције (f)	Процент (%)
Незадовољан/а због превише предиспитних обавеза и нереалне расподеле бодова	331	31.8
Задовољан/а вредновањем (активности, предиспитне обавезе, колоквијуми)	259	24.9
Незадовољан/а због различите расподеле бодова по предметима, професори субјективно распоређују поене	322	30.9
Нијансе одлучују о оцени, некада један поен одваја студента од положеног испита или колоквијума, или од веће оцене	128	12.3
Укупно	1040	100,0

Последњи задатак у овом истраживању био је прикупити и анализирати податке о томе шта студенти предлажу као могуће промене у систему актуелног универзитетског образовања, у циљу његовог унапређивања према захтевима Болоњског процеса. Процес промена у високом образовању доприноси општем, а посебно економском развоју и напретку друштва. У циљу остварења тако сложеног захтева, неопходно је да се развију одређене димензије, области и нивои образовања у оквиру тако сложеног система какав је систем васпитања и образовања. Највећи број студената предлаже смањење предиспитних обавеза и више времена за њихово извршавање јер је 22.8% студената ово навело као предлог промена у реализацији актуелног система универзитетског образовања. Сличан проценат студената (21.6%) сматра да понављање положеног градива утиче на неефикасност у студирању. Након тога следи да 19.2% студената сматра да се одредбе болоњског процеса не поштују и да је у циљу реализације овог процеса веома битно поштовати га. Укупно 13.5% испитаника сматра да увођење праксе доприноси реализацији болоњског процеса која се управо залаже за практични рад и већу практичну делатност. Најмањи број испитаника, 11.4%, истиче да би већи број колоквијума и испитних рокова олакшао реализацију овог процеса студирања, док је став 10.3% испитаника да све горе наведено спада у предлог промена у циљу реализације болоњског процеса (Табела 5).

Табела 5. Предлог промена у циљу реализације Болоњског процеса
 Table 5. Proposed changes to the implementation of the Bologna Process

	Фреквенције (f)	Процент (%)
Смањење предиспитних обавеза и више времена за њихово извршавање	238	22.8
Не понављати градиво које је положено	225	21.6
Поштовање болоњског процеса	209	19.2
Увођење праксе	141	13.5
Већи број колоквијума и испитних рокова	119	11.4
Све наведено	108	10.3
Укупно	1040	100,0

Систем васпитања и образовања је по својој природи и суштини комплексан живи систем који карактерише међусобна условљеност и повезаност разноврсних појава и процеса који делују унутар његових подсистема. Болоњски процес јесте показао неке од бенефиција, које се огледају у краћем трајању основних, академских студија и повећању просечне оцене академица. Међутим, иако постоје побољшања високошколске наставе и постигнућа студената које је продуковала Болоњска декларација, ипак су позитивни резултати остварени кроз Болоњски процес видљиви, али не тако радикални.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

О критици болоњског модела студирања у Србији није могуће дати целовит приказ, јер још увек нема званичних истраживања и података којима би се могле поткрепити критике и указати на позитивне или негативне стране. Међутим, досадашња искуства главних актера укључених у процес "болоњизације", наставника и студената, наводе на потребу за поновним разматрањем неких кључних питања на којима су засноване промене у високом образовању.

Промене у високом образовању обухватају широк спектар новина које се базирају на ревидирању и редефинисању циљева, као и актуелизацији кључних димензија, као што су отвореност, праведност, мерљивост, ефикасност и ефективност. У контексту промена у области високог образовања доминира инструментална парадигма, у којој образовање представља средство које је усмерено ка одређеном циљу, знање које се процењује кроз анализу. Самим тим отварају се нове дилеме и јавља потреба за поновним промишљањем о сврси високог образовања, његовој структури и организацији, те неминовно материјалној основи за извођење промена.

Резултати овог истраживања показали су слику примене болоњског процеса на Универзитету у Нишу. Подаци указују на то да већина испитаника сматра да је лакше полагање испита и самог студирања најбитнији позитивни аспект начина студирања по болоњском концепту, док мали број испитаника указује на то да такво студирање нема позитивних страна. Такође, више од трећине испитаника мисли да се болоњски процес не поштује, тј. не спроводи се у потпуности и да професори другачије примењују и тумаче болоњски процес.

Када смо у истраживању дотакли проблематику ЕСПБ скоро једнак број испитаника исказао је незадовољство због превише предиспитних обавеза и нереалне расподеле бодова, затим, незадовољство због различите расподеле бодова по предметима, као и због професора који субјективно распоређују поене. А са друге стране, четвртина испитаника испољила је задовољство вредновањем (активности, предиспитне обавезе, колоквијуми).

Подаци неких истраживања иду у прилог тези да у болоњском моделу није у довољној мери остварен активан однос студената у процесу студирања, што у стручној и научној јавности отвара нова питања и дилеме, а пре свега: шта је остварено и у којој мери? Одговори на ова и друга питања, могу се очекивати у будућим истраживањима, која ће, надамо се, бити целовитија и комплекснија, у циљу стварања потпуније слике о ефектима примене болоњских стандарда.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, С. и Ђебић, 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 вјџби у универзитеској настави. *Иновације у универзитетској 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 педагозију*, 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.