

Poteškoće mladih u ostvarivanju sopstvenih interesa u reformisanom sistemu visokog obrazovanja Srbije

*The difficulties faced by youth in achieving
their common interests in the reformed system
of higher education of Serbia*

Mihailo Gvozdenuć

Filozofski fakultet, Univerziteta u Beogradu (Čika Ljubina 18-20)
Apsolvent sociologije
mihailo94bg@gmail.com

Sažetak

Osnovni cilj ovog rada jeste pružanje uvida u karakteristike položaja mladih u reformisanom sistemu visokog obrazovanja Srbije, odnosno procena njihovih mogućnosti i prepreka u ostvarivanju sopstvenih obrazovnih interesa. Naime, polazeći od činjenice da je Bolonjski proces postavio studente u središte akademskog prostora, naša namera bila je da ispitamo da li taj prostor u našoj zemlji zaista ispunjava sve uslove koji su neophodni za razvoj njihovih individualnih potencijala ili mlade još uvek tretira kao homogenu skupinu koja ne ostvaruje uticaj na institucije. U tom smislu, rad predstavlja sekundarnu analizu relevantnih istraživanja koja su poslužila kao adekvatna osnova za procenu glavnih izazova sa kojima se studenti u Srbiji suočavaju, zatim raznovrsnih potreba koje kao strateški akteri visokog obrazovanja imaju, te potencijalnih odstupanja od osnovnih ideja

Abstract

The main goal of this paper is to provide an insight into the characteristics of young people in the "reformed" system of higher education of Serbia, i.e. the evaluation of their possibilities and obstacles in the realization of their own educational interests. Namely, considering that the Bologna Process has placed a student at the center of academic space, our intent was to examine whether this "space" in our country really fulfills all the conditions necessary for development of individual potentials of students or young people still being treated as a homogeneous group that does not influence the institutions. In this respect, the paper presents a secondary analysis of relevant researches, which served as an adequate basis for assessing the main challenges students in Serbia are facing, their diverse needs as strategic actors of higher education, and potential deviations from basic ideas of the

Bolonjskog procesa koja su uslo- Bologna Process, which have
vila probleme sa kojima se stu- led to problems students are
denti danas susreću. Preciznije, confronting today. More spe-
ovom analizom nastojali smo da cifically, with this analysis, we
proverimo dve sasvim konkret- have tried to examine two quite
ne pretpostavke o problemima specific assumptions about
mladih u sistemu visokog ob- the problems of youth in the
razovanja Srbije: prvo, da je nji- system of higher education in
hova mogućnost prilagođavanja Serbia: first, that the possibil-
uslova studiranja sopstvenim ity for young people to adapt
potrebama i dalje ograničena the conditions of studying to
striktnim institucionalnim nor- their own needs is still limit-
mama i konzervativnošću aka- ed by the strict institutional
demske zajednice, i drugo, da standards and conservatism of
takvo stanje nije posledica prirode the academic community, and
Bolonjskog procesa, već upravo secondly that such a position
odsustva primene njegovih fun- is not a consequence of the
damentalnih principa. Najzad, nature of the Bologna Process,
napominjemo da karakter ovog but rather the absence of the
rada nije isključivo deskriptivan, application of its fundamental
budući da je naša ideja bila ne principles. Finally, we note that
samo da ukažemo na aktuelne the nature of this work is not
probleme, već i da ponudimo merely descriptive, since our
moguća rešenja koja bi unapre- idea was not only to point to
dila uslove studiranja u Srbiji. current problems but also to
offer possible solutions that
would improve the conditions
for studying in Serbia.

Ključne reči:

Bolonjski proces, mladi, Srbija, studenti, visoko obrazovanje

Key words:

higher education, Serbia, students, the Bologna Process, youth

1. Uvod

Kao jedan od ključnih činilaca u procesu proizvodnje i distribucije kulturnog kapitala, sistem visokog obrazovanja u Srbiji se na prelasku u novi milenijum suočio sa izazovima modernizacije i prilagođavanja evropskim obrazovnim trendovima. Ta promena javila se kao rezultat potrebe za usklađivanjem sa novim socioekonomskim prilikama u 21. veku, koje su podrazumevale standardizaciju načina i sadržaja studiranja, osavremenjivanje kurikuluma, kao i promenu načina finansiranja univerziteta. Uz to, reforma visokog obrazovanja trebala je da omogući usvajanje novih socijalnih vrednosti i normi, koje bi obezbedile demokratski progres društva i nesmetan razvoj mladih kao slobodnih pojedinaca (Jelinčić, 2005).

Kako bi se ostvarili navedeni ciljevi, u Srbiji je 2005. godine usvojen Zakon o visokom obrazovanju zahvaljujući kojem je trebala da bude regulisana implementacija *Bolonjske deklaracije*, potpisane dve godine ranije. Prema tom dokumentu, reforma visokoobrazovnog sistema trebala je da omogući: 1) stvaranje zajedničkog i uporedivog okvira za organizaciju akademskog prostora (uvođenje tri ciklusa studija, korišćenje Evropskog sistema prenosa bodova, te povećanje mobilnosti studenata i nastavnog osoblja) i 2) mehanizme za osiguranje kvaliteta studiranja (definisane obaveze svih aktera u procesu, njihova kooperacija

i umrežavanje, uvođenje sistema akreditacije, kao i procedura evaluacije studijskih programa i institucija). Pored toga, kao posebno važan cilj Bolonjskog procesa¹ istaknuto je ostvarivanje autonomije univerziteta (ne pojedinačnih fakulteta), ali uz podizanje javne svesti i odgovornosti prema visokom obrazovanju (Jarić i Vukasović, 2009; Levy, 2005).

Ipak, od centralnog značaja za našu analizu biće pitanje položaja studenata u visokom obrazovanju, koji je uslovljen (ne) mogućnošću njihove participacije u upravljanju, odnosno ostvarivanju sopstvenih interesa (Levy, 2005). Naime, pored aktivnosti u okviru reprezentativnih akademskih tela, *Bolonjskom deklaracijom* predviđeno je da studenti dobiju ravnopravnu ulogu u dizajniranju i evaluaciji studijskih programa i institucija, pa i sprovođenju same reforme. Kako primećuje Majra Lalić, studenti su ti za koje je visoko obrazovanje prvenstveno i stvoreno, što ih čini pravim stručnjacima kako za učešće u osiguranju kvaliteta, tako i u kreiranju idealnog nastavnog procesa (Lalić, 2013: 231). Imajući to u vidu, mogli bismo da pretpostavimo kako je reforma univerziteta unapredila položaj studenata, učinivši ih ne samo konstruktivnim partnerima u procesu promena, nego i samostalnijim, odgovornijim, preduzimljivijim i kreativnijim mladim ljudima (Lalić, 2013). No, uzmemo li u obzir tradicionalno poimanje autoriteta u domaćoj sredini, kao i nesklonost akademske zajednice ka promenama (Turajlić, 2005), ne možemo da se ne zapitamo da li je došlo do izvesnog raskoraka između usvojenih odredbi *Bolonjske deklaracije* i njihove praktične primene,

¹ Iako pojedini autori zastupaju tezu o „Bolonjskom projektu“ kao reformskoj inicijativi koja je nametnuta od strane vladajućih političkih struktura, u ovom radu biće usvojeno suprotno gledište, koje govori o „Bolonjskom procesu“ kao rezultatu potrebe samih univerziteta za restrukturiranjem (Birešev, 2006).

zahvaljujući kojem bi studenti ostali uskraćeni za prava koja im sleduju. Preciznije, pokušaćemo da odgovorimo na pitanje da li stvaranje obrazovnih biografija studenata u Srbiji zavisi od njihovog dejstvenog potencijala ili je uslovljeno strukturom samih obrazovnih institucija.

2. Metodološki okvir analize

Kako bismo na što adekvatniji način problematizovali pitanje funkcionisanja „reformisanog“ sistema visokog obrazovanja u Srbiji, u fokus našeg rada postavili smo mlade kao tradicionalnu, a ujedno i najbrojniju kategoriju studenata. Iako se takav izbor čini samorazumljivim, činjenica da je Bolonjski proces omogućio različitim interesnim grupama (odrasli, zaposleni, majke sa decom, manjinske i socijalno marginalizovane grupe i sl.) da se uključe u sistem visokog obrazovanja dovela je do diferenciranja studentske populacije. Na taj način, potrebe mladih postale su analitički razdvojive od zahteva koje su postavljali netradicionalni korisnici usluga visokog obrazovanja, premda se interesi obe grupe studenata prepliću na opštem nivou. Dakle, akcenat rada stavljen je na mlade kao grupaciju koja ne samo da je u proces visokog obrazovanja ušla neposredno po završetku srednjeg, već i kao skupinu pojedinaca kojima je iskustvo studiranja primarno u datom periodu razvoja ličnosti. Pored toga, sama kategorija „mladih“ prepoznata je kao distinktivna, ali heterogena društvena grupacija u odnosu na nekadašnji fenomen „omladine“, što je podrazumevalo diverzifikaciju njenih zahteva u pogledu načina života, pa i uslova studiranja. Prema tome, naša osnovna namera bila je da proverimo da li akademski prostor ispunjava sve uslove koji su neophodni za razvoj individualnih potencijala mladih, u

skladu sa njihovim raznovrsnim identitetima, interesovanjima, aspiracijama i stilovima života, ili studente još uvek tretira kao homogenu skupinu koja ne ostvaruje uticaj na institucije. Drugim rečima, cilj ovog rada je da ispita da li je došlo do slabljenja strukturalne uslovljenosti i jačanja dejstvenosti u izgradnji obrazovnih biografija mladih u kontekstu Bolonjskog procesa, koji navedene promene upravo i predviđa (Bodroški Spariosu, 2015; Tomanović, 2012).

U cilju dolaska do traženih odgovora, pristupili smo sekundarnoj analizi podataka iz već objavljenih istraživanja u vezi sa pitanjem studentske percepcije sopstvenog položaja u sistemu visokog obrazovanja. Iako su takva istraživanja u našoj zemlji malobrojna, nekolicina njih poslužila nam je kao relativno dobar pokazatelj uslova studiranja u Srbiji, i to u periodu od usvajanja *Bolonjske deklaracije* pa do sada. Svesni da, usled brojnih metodoloških razlika, date studije nisu uporedive, naglašavamo da nismo pretendovali na njihovu međusobnu komparaciju ili traženje nekakvih pravilnosti u promenama koje su se dešavale od 2005. godine do danas. Naša namera, zapravo, bila je da pronađemo „žarišne tačke“, odnosno ključne probleme studenata koji su prepoznati u gotovo svim istraživanjima, te da ukažemo na potrebu za njihovim konačnim rešavanjem. U tom smislu, od velike koristi bilo nam je to što smo mogli da uporedimo kako kvantitativne podatke, dobijene u istraživanjima koje su sproveli Dušan Mojić (2015), CONGRAD Tempus (2014) i Alternativna akademska obrazovna mreža (2005), sa kvalitativnim podacima iz istraživanja Isidore Jarić i Martine Vukasović (2009), tako i stavove diplomiranih studenata (CONGRAD Tempus) sa onima koji su još uvek u procesu visokog obrazovanja (ostala istraživanja). Uz to, napominjemo da je fokus ovog rada stavljen na podatke koji se tiču državnih visokoškolskih ustanova u Srbiji, budući da one,

za razliku od privatnih univerziteta, svoju tržišnu konkurentnost baziraju na stereotipima o kvalitetu, umesto na realnom unapređivanju uslova studiranja².

Rukovođeni pretpostavkom o tradicionalnoj raspodeli uloga, a time i moći između nastavnika i studenata u sistemu visokog obrazovanja Srbije, najzad, kao osnovne hipoteze našeg rada izdvojili smo dve tvrdnje koje u potpunosti odstupaju od očekivanih rezultata reformskih kretanja. Prvo, da je mogućnost mladih da prilagođavaju uslove studiranja sopstvenim potrebama i dalje ograničena striktnim institucionalnim normama i konzervativnošću akademske zajednice. Drugo, da takav položaj mladih nije posledica prirode Bolonjskog procesa, već upravo odsustva primene njegovih fundamentalnih principa.

² Istraživanje koje je Infostud sproveo među 3.503 maturanta tokom 2011. godine pokazalo je da se mogućnosti dobijanja državne stipendije (studiranja o trošku državnog budžeta), mesta u studentskom domu i korišćenja usluga studentskih menzi percipiraju kao glavne prednosti državnih visokoškolskih ustanova u odnosu na privatne. Sa druge strane, argumenti koji idu u prilog privatnim visokoškolskim ustanovama tiču se „samog tretmana studenata“, boljih uslova studiranja, lakšeg procesa upisa, veće posvećenosti studentima od strane nastavnika, mogućnosti zaposlenja i dr. Uzimajući to u obzir, primećujemo da uprkos tome što mladi doživljavaju privatne fakultete i visoke škole kao kvalitetnije, državne ustanove predstavljaju njihov izbor (u čak 89% slučajeva) samo zbog nižih troškova studiranja i navodno veće priznatosti njihovih diploma (Infostud, 2011). No, osim toga što navedene prednosti nisu proizvod samih državnih univerziteta, one ne predstavljaju ni dovoljan preduslov njihove održive konkurentnosti, što bi moglo rezultirati velikim izazovima za funkcionisanje ovih institucija u budućnosti.

3. Dometi u primeni Bolonjske reforme iz perspektive studenata

Polazeći od principa standardizacije studija i osiguranja njihovog kvaliteta, Bolonjska reforma obuhvatila je širok spektar pojedinačnih ciljeva, poput poboljšanja stručne i praktične relevantnosti studijskih programa, reorganizacije načina na koji se polažu ispiti, modularizacije studijskih programa, povećanja efikasnosti studiranja, usmeravanja obrazovanja ka studentu i njegovim potrebama itd. (Lažetić et al., 2014). Po svemu sudeći, osnovna namera ove reforme bila je ubrzanje procesa tranzicije mladih ka tržištu rada, dok se kao njen posredni cilj artikuliralo unapređivanje opštih uslova studiranja, kao i položaja samih studenata.

Ovakva strujanja na univerzitetu ne predstavljaju iznenađenje uzmemo li u obzir podatke o dramatično niskoj efikasnosti studija u predbolonjskom sistemu, koja je bila uzrokovana rigidnim sistemom studiranja i velikim opterećenjem studenata. Tome u prilog govore brojke o prosečnoj dužini trajanja četvorogodišnjih studija koja je, primerice, u akademskoj 2006/2007. godini iznosila čak 7,84 godine. Procenjena stopa odustajanja od studija u ovom periodu iznosila je čitavih 45%, što je značilo da je studije u periodu pre sprovođenja Bolonjske reforme završavalo svega 55% upisanih studenata. Konačno, ponavljanje studijske godine bilo je zastupljeno kod 25–45% studenata, dok je tek oko 13% njih uspevalo da diplomira pre okončanja statutom predviđenog roka (Jarić i Vukasović, 2009).

Zahvaljujući reformi sistema studiranja, međutim, navedeno stanje počelo je da se poboljšava već u prvim godinama implementacije Bolonjske deklaracije. Tako je do kraja akademske 2007/2008. godine 16% studenata završilo osnovne studije u granicama zakonskog roka, dok je prosečna dužina studiranja pala na 7,69 godina. Uz to, zabeležen je skroman porast opšte prosečne

ocene na studijama, sa 7,94 na 7,96³ (Jarić i Vukasović, 2009), ali i povećanje ukupnog broja diplomiranih studenata. Konkretnije, u periodu od 2005. do 2017. godine došlo je do rasta u broju diplomiranih studenata osnovnih i postdiplomskih studija na državnim visokoškolskim ustanovama u Srbiji, sa 27.537 na 36.652 (dakle, za nešto više od 30%), što nesumnjivo govori o većoj efikasnosti koju je osigurala „Bolonja“ (Republički zavod za statistiku, 2008; Republički zavod za statistiku, 2018).

O pozitivnim promenama koje je donela reforma visokog obrazovanja svedoče i iskazi samih studenata, koji su najpre prepoznali poboljšanje na polju saradnje sa svojim kolegama i komunikacije sa nastavnim osobljem (Jarić i Vukasović, 2009; Lažetić et al., 2014). No, ovakva promena mogla bi da se tumači povećanjem obaveznosti prisustva nastavi i ispunjavanja predispitnih obaveza koja je, praćena globalnim informatičkim umrežavanjem, uslovlila intenzivnije interakcije između aktera u procesu visokog obrazovanja. Prema tome, stiče se utisak da neposredniji odnosi na relaciji student–nastavnik nisu rezultat težnji ovih drugih za stvaranjem podsticajne radne atmosfere i odnosa poverenja, već produkt izmenjenih okolnosti na širem društvenom planu.

Uprkos tome što napredak u komunikaciji između studenata i nastavnog osoblja ne bismo mogli da podvedemo pod domete Bo-

³ Princip ocenjivanja studenata u okviru sistema visokog obrazovanja Srbije podrazumeva rangiranje njihove uspešnosti u ispunjavanju predispitnih i ispitnih obaveza ocenama u rasponu od 6 (dovoljan/na) do 10 (odličan/na). Potpisivanjem *Bolonjske deklaracije*, ova logika ocenjivanja upotpunjena je i bodovnom skalom, što znači da je neophodno da studenti u okviru svakog odslušanog kursa ostvare najmanje 51, a najviše 100 poena, kako bi se smatralo da su položili ispit. Ta bodovna skala ima sledeći oblik: od 51 do 60 poena ocena 6, od 61 do 70 poena ocena 7, od 71 do 80 poena ocena 8, od 81 do 90 poena ocena 9, od 91 do 100 poena ocena 10 (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, čl. 104).

lonjske reforme, procenjeno povećanje mogućnosti za efikasnije ispunjavanje predispitnih obaveza svakako bi se moglo smatrati njenom posledicom. Kako pokazuju nalazi jednog uporednog istraživanja, studenti koji su diplomirali po starom programu dali su nižu prosečnu ocenu mogućnosti zadovoljavanja fakultetskih obaveza na vreme, dok su kod tzv. „bolonjaca“ zabeležene više ocene (Lažetić et al., 2014). Pored smanjenja kvantitativnog opterećenja studenata⁴, kao razlog za to navodi se obaveza nastavnika da, u skladu sa članom 104 Zakona o visokom obrazovanju, omoguće studentima sticanje najmanje 30% ocene u toku izvođenja nastave (Službeni glasnik RS, br. 88/2017). No, umesto postojanja tendencije da se ovaj procenat poveća, kako bi došlo do porasta efikasnosti, u praksi se neretko dešava da nastavnici težište čitavog kursa preusmeravaju na završnu proveru znanja, zanemarujući ne samo zakonske propise, nego i mogućnost racionalnije raspodele obaveza u toku semestra. Isto tako, čini se da fakulteti nedovoljno koriste zakonske mogućnosti angažovanja studenata oko dobrovoljnog rada bez naknade u lokalnoj zajednici (Službeni

⁴ Iako se smanjenje kvantitativnog opterećenja studenata i obima kurseva nametnulo kao jedan od glavnih ciljeva Bolonjskog procesa, praksa pokazuje da je ono u stvarnosti neretko imalo i kontraefekte. Primera radi, u uporednoj analizi starog i novog programa studija Sociologije, na Filozofskom fakultetu u Beogradu, Cvejić pokazuje da je maksimalan obim obavezne literature u okviru jednog kursa smanjen sa 1.000 na 700 strana, ali da je ukupan broj kurseva povećan sa 28 na 46 (Cvejić, 2005). Prostom matematičkom računom dolazimo do podatka da je predbolonjski student imao da pročita 28.000 strana obavezne literature za vreme trajanja studija, dok bolonjski student ima čak 32.200. Ako tome dodamo i obaveznu posećivanja nastave, lakše bismo mogli razumeti rezultate Mojićevog istraživanja, koje je pokazalo da ovakva vrsta opterećivanja studenata može biti prepreka u kreiranju njihovih obrazovnih i socijalnih biografija, bar kod 54,5% onih koji procenjuju da je nemoguće uskladiti studiranje i zaposlenost u postojećem sistemu studija (Mojić, 2015).

glasnik RS, br. 88/2017, čl. 39), koji bi pored određene vrednosti izražene u ESPB kreditima imao veliki značaj za njihovo praktično usavršavanje, te uvećanje socijalnog kapitala. Uostalom, i sami studenti prepoznali su potrebu za većom prisutnošću praktičnih sadržaja u nastavi, kao i korišćenjem savremenijih pristupa nastavnom procesu (Lažetić et al., 2014).

Uprkos navedenim problemima, „bolonjci“ su nešto pozitivnije od svojih starijih kolega ocenili i profesionalnu kompetentnost nastavnika (Lažetić et al., 2014), što se, međutim, takođe može smatrati pomalo paradoksalnim podatkom. Naime, imajući u vidu da je Zakonom o visokom obrazovanju jasno naglašeno da u zvanje nastavnika može biti izabrano lice koje ima odgovarajući stručni, akademski, odnosno naučni naziv (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, čl. 74), kvalifikovanost nastavnog osoblja ne bi trebalo da bude dovođena u pitanje. Sa druge strane, ono što se pojavljuje kao problem jeste činjenica da se ovim zakonom, kao i pomoćnim zakonskim aktom⁵, manja važnost pridaje dokazivanju pedagoške sposobnosti nastavnika (Službeni glasnik RS, br. 88/2017, čl. 75), koja u praksi često biva potpuno zanemarena. Prema tome, rezultati istraživanja koje je zasnovano na prosudbi studenata o nečemu što oni ne mogu objektivno da ocene, odnosno izostavljanju onoga što ih se direktno tiče, ne mogu se smatrati u potpunosti validnim. Ipak, ovaj nalaz otvara prostor za postavljanje pitanja koje je od šireg značaja za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja — kako studenti uopšte mogu da doprinesu procesu unapređenja uslova studiranja kada sam univerzitet izjednačava naučna postignuća nastavnika sa njihovim pedagoškim kompetencijama prilikom izbora u akademsko zvanje? Značaj ovog pitanja utoliko

⁵ Misli se na dokument koji sadrži preporuke Nacionalnog saveta za visoko obrazovanje Republike Srbije o minimalnim uslovima za izbor u zvanja nastavnika na univerzitetu.

je veći što fakulteti ne objavljuju rezultate studentskih evaluacija pedagoškog rada nastavnika i saradnika, čime direktno zanemaruju mišljenje studenata. Dakle, umesto da rade na poboljšanju njihove metodologije, a zatim i analize i implementacije dobijenih podataka, fakulteti obesmišljavaju sam proces evaluacije, negujući tradicionalan odnos između studenata i nastavnog osoblja, uspostavljen davno pre prihvatanja Bolonjske reforme.⁶

Uzmemo li u obzir sve izneseno, mogli bismo zaključiti da Bolonjska reforma nije značajnije uticala na unapređenje opštih uslova studiranja u Srbiji, već da se zasluge za navedene pomake mogu pripisati nekim drugim faktorima (npr. globalnoj informatičkoj plimi, promeni socioekonomskih prilika, dominantnih vrednosti u društvu i sl.). Ipak, pre donošenja takvog suda trebalo bi da uzmemo u obzir dve važne činjenice. Kao prvo, Bolonjski proces nesumnjivo je doprineo povećanju efikasnosti studiranja i rasterećenju studijskih programa, ili bar podizanju svesti o potrebi za smanjivanjem kvantitativnog opterećenja studenata. Tako su fakulteti podsticani da napuste praksu izvođenja nastave na

⁶ Primera radi, Filozofski fakultet u Beogradu je pre uvođenja bolonjskog sistema studiranja davao priliku studentima da ocene sve nastavnike sa kojima su sarađivali, i to prema znatno brojnijim i relevantnijim kriterijumima u odnosu na one koje procenjuju danas, kada je evaluacija rada nastavnika i saradnika u nastavi postala obavezna. Na osnovu rezultata dobijenih ovim anketama, Fakultet je sastavljao tri vrste izveštaja — izveštaje za nastavnike, odeljenske izveštaje i izveštaje namenjene upravi Fakulteta — koji je trebalo da služe kao smernice u unapređivanju kvaliteta samih kurseva, kao i uslova studiranja uopšte (Baucal i Cvejić, 2005). Ipak, sama činjenica da su najznačajniji od svih izveštaja — izveštaji za nastavnike — bili nedostupni organima uprave Fakulteta i samim studentima, odaje utisak da je proces osiguranja kvaliteta studiranja na ovom fakultetu zavisio prvenstveno od dobre volje nastavnika (Baucal i Cvejić, 2005). Po svemu sudeći, situacija je još nepovoljnija danas, kada je netransparentnost rezultata studentske evaluacije praćena urušavanjem njene metodološke adekvatnosti.

kursevima sa četiri ili više semestara i težište premeste na jedno-semestralne i dvosemestralne predmete, što su i sami studenti prepoznali kao pozitivan pomak u odnosu na predbolonjski sistem studiranja (Kovač i Vasiljević, 2005; Lažetić et al., 2014). Pored toga, fakultetima je pružena mogućnost da u svoje studijske programe, uz obavezne, uvedu i veći broj izbornih kurseva i time omoguće studentima da se u znatno većoj meri individualno profilisu (Kovač i Vasiljević, 2005).⁷

Sa druge strane, prilikom diskusije o dometima *Bolonjskog procesa* treba uzeti u obzir i činjenicu da Bolonjska deklaracija nije na adekvatan način implementirana u sistem visokog obrazovanja Srbije. Kako navodi profesor Branko Kovačević, reforma nije izvršena do kraja, pa i dalje postoje predmeti koji stvaraju probleme studentima i gde je prolaznost izuzetno niska. Prema njegovom mišljenju, svaki fakultet zbog toga mora da istakne šta je njihov najveći problem i kako studenti i nastavnici kroz saradnju mogu da ga reše (Gigović i Vuković, 2011). Sličnog stava je i profesor Refik Šećibović, koji smatra kako problem dugog studiranja nije u „Bolonji“, već u tome što se ona ne primenjuje dosledno i kako treba. Prema njegovim rečima, profesori su i dalje veoma sujetni, a svoj posao svaljuju na asistente prosto zato što nisu dovoljno finansijski motivisani da ga obavljaju na kvalitetniji način (Gigović i Vuković, 2011). Najzad, u svom osvrtu na aktuelni problem prolaznosti kod jedne od profesorki Geografskog fakulteta u Beogradu, profesor Žorž Popović dao je srodno tumačenje podbačaja same reforme u kontekstu pedagoške kompetentnosti nastavnika. Po njemu, tri izlaska na jedan ispit trebalo bi da budu dovoljna da student stekne uvid u svoje (ne)znanje, dok bi svako sledeće pola-

⁷ Naravno, potpuna individualizacija studijskih programa biće omogućena tek kada udeo izbornih kurseva prevaziđe udeo obaveznih, čemu svakako treba težiti.

ganje predstavljalo poraz ne samo za nastavnika, već i za fakultet, pa i čitav univerzitet (Popović, 2018). Imajući to u vidu, još jednom se vraćamo na potrebu za saradnjom između studenata i nastavnog osoblja, koja se nameće ne samo kao ključni preduslov za adekvatno sprovođenje Bolonjskog procesa, već i kao značajno merilo civilizacijskog napretka i demokratičnosti akademskog prostora.

No, bez obzira na to, pouzdanih podataka o prolaznosti studenata na ispitima još uvek nema, a jedna od retkih dostupnih analiza tog tipa, obavljena pri Univerzitetu u Beogradu tokom akademske 2009/2010. godine, pokazala je svojevrсно prilagođavanje rezultata potrebama dokazivanja uspešnosti Bolonjske reforme u Srbiji. Metodološki posmatrano, ova analiza može se smatrati neadekvatnom ne samo zbog toga što broj ispitivanih kurseva nije jednak broju kurseva predviđenih studijskim programima na datim fakultetima (studijskim grupama), već i zbog (tendencioznog) izostavljanja određenog broja fakulteta, i to mahom onih koji nezvanično važe za najzahtevnije u svojim grupacijama – Elektrotehničkog fakulteta (grupacija fakulteta tehničko-tehnoloških nauka), Ekonomskog fakulteta, Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Filološkog fakulteta i Pravoslavnog bogoslovske fakulteta (grupacija fakulteta društveno-humanističkih nauka), Medicinskog fakulteta (grupacija fakulteta medicinskih nauka), te Fakulteta za fizičku hemiju, Fizičkog i Hemijskog fakulteta, odnosno Geografskog fakulteta (grupacija fakulteta prirodno-matematičkih nauka). Uzme li se to u obzir, moglo bi se reći da je nalaz o vrlo visokom opsegu ispitne prolaznosti (71–100%) na čak 1.839 kurseva (62,8%), od ukupno 2.928 koliko je ispitivano, potpuno neutemeljen. Ipak, od značaja je uzeti u razmatranje podatke navedene analize utoliko što pored nesumnjivog usklađivanja sa političkim ciljevima, ona i dalje pokazuje vrlo visok udeo kurseva na kojima je zabeležena prolaznost niža od 50%, a to je čak 682 kursa (23,28%) na fakultetima pri Beogradskom univerzitetu (Univerzitet u Beogradu,

2011). U tom smislu, postaje jasno da se problemu prolaznosti na ispitima ne poklanja dovoljna pažnja, te da su strategije njegovog rešavanja po pravilu reaktivne, odnosno da obično slede iz izvesnih medijskih pritisaka, a ne partnerstva i saradnje primarnih aktera obrazovnog procesa (nastavnika i studenata).

4. Ograničenja u implementaciji Bolonjskog procesa iz ugla studenata

Nadovezujući se na prethodno izlaganje, u ovom segmentu rada ukratko ćemo se osvrnuti i na izvesna ograničenja u implementaciji *Bolonjske deklaracije* u visokoobrazovni sistem Srbije, koja i sami studenti percipiraju kao problematične. Naime, tumačenjem rezultata istraživanja koje je Mojić sproveo među studentima u šest glavnih univerzitetskih centara u Srbiji, već na samom početku uočavamo nepostojanje osnovnog preduslova njihove participacije u Bolonjskom procesu — informisanosti o principima organizacije i funkcionisanja visokog obrazovanja. Od 2.961 ispitanika kojima je bilo postavljeno pitanje šta predstavlja Evropski sistem prenosa bodova (ESPB), čak 25,4% njih nije znalo da objasni, 23,8% je tvrdilo da zna, ali nije ponudilo objašnjenje, dok 30,9% uopšte nije ni odgovorilo na ovo pitanje (Mojić, 2015). Na pitanje da li su pročitali statut svog fakulteta, 65% studenata odgovorilo je odrično, dok je čak 71,7% njih izjavilo da nije upoznato sa Zakonom o visokom obrazovanju Republike Srbije (Mojić, 2015). Sudeći prema ovim podacima, mogli bismo govoriti o veoma niskom stepenu obaveštenosti studenata o pravima koja proizlaze iz njihovog statusa, ali i nekoj vrsti nezainteresovanosti u borbi za njihovo ostvarivanje. Ako tome dodamo i nepostojanje jedinstvenog pravnog okvira za studentsko i akademsko organizovanje na univerzitetima, koje u postojećoj situaciji ne samo da nije finansirano, već se nameće i

kao protivpravno (Novak, 2005), primećujemo da realan položaj studenata u Srbiji drastično zaostaje za principima participacije koji su predviđeni Bolonjskim procesom. Imajući to u vidu, čini se da je sasvim svedeno da li ćemo na ovom mestu postaviti pitanje „Koji su faktori nezadovoljstva studenata uslovima studiranja u Srbiji?“ ili „Po čemu je položaj studenata u Srbiji lošiji u odnosu na društva Zapada?“, jer većina problema zapravo i potiče od neadekvatne primene Bolonjske reforme. U svakom slučaju, kako bismo odgovorili na navedena pitanja, u tekstu koji sledi iznećemo neke od značajnijih nalaza aktuelnih istraživanja studentske populacije u Srbiji, koji donekle rasvetljavaju problem položaja mladih u visokom obrazovanju.

Uprkos visokoj motivisanosti i velikim očekivanjima koji su prisutni kod mladih pri upisu na fakultet, istraživanje koje je Studentska unija Srbije sproveda 2005. godine pokazalo je da početni optimizam opada iz više razloga. Kao jedan od osnovnih problema navodi se obimno gradivo (kod 32% ispitanika), koje čak i studentima sa prosečnom ocenom iznad 8,5 predstavlja veliku poteškoću u ostvarivanju efikasnosti (Kosić, 2005). Pored toga, ispitanici se žale i na nizak kvalitet predavanja i nezainteresovanost nastavnika, zatim na zastarele, preobimne i nedostupne udžbenike, loš odnos sa nastavnicima, kao i nedostatak slobodnog vremena usled mnogobrojnih obaveza na fakultetu. Čak 31% ispitanika u ovom istraživanju istaklo je lošu organizovanost ispitnih rokova, fakulteta i studiranja kao prepreku u postizanju kvalitetnijeg obrazovanja (Kosić, 2005).

Slične rezultate nudi i kvalitativna studija Isidore Jarić i Martine Vukasović, koja sadrži i iskaze samih studenata o navedenim problemima. U tom smislu, indikativan je primer studenta koji je, objašnjavajući razloge sopstvene neefikasnosti, u dva navrata izjavio da „nema naviku da sedne i nabuba gradivo“. Navedeni iskaz dvostruko je značajan, jer ne samo da svedoči o pasivnom položaju

studenta, od koga se očekuje prosta reprodukcija „nabubanog“, već i zato što otkriva normalizaciju takvog očekivanja od strane autorki. Jarić i Vukasović su, naime, ovu izjavu prvi put klasifikovale u kategoriju „individualnih“, a ne „institucionalnih“ faktora smanjene efikasnosti studiranja, čime su „bubanje“ eksplicitno učinile „obavezom koju podrazumeva socijalna uloga studenta“ (Jarić i Vukasović, 2009: 131–133). U drugom slučaju, isti segment objašnjen je „vaspitno-socijalizatorskim propustima njihovih [mislí se na studente] roditelja o kojima oni retroaktivno promišljaju iz perspektive vlastitog iskustva studiranja“ (Jarić i Vukasović, 2009: 136). Dakle, sam fakultet ni ovde ne snosi nikakvu krivicu za neuspeh. Na identičan način autorke klasifikuju i reči jedne ispitanice koja je, govoreći na istu temu, izjavila: „da biste očistili celu godinu vi morate da se odreknete društvenog života u velikoj, jako, jako velikoj meri“ (Jarić i Vukasović, 2009: 134). Svrstavajući ovaj iskaz u kategoriju ličnih problema samih ispitanika, autorke su još jednom potvrdile šta misle o ulozi studenta u procesu visokog obrazovanja. Ovakav (prećutni) stav, međutim, nije izuzetak u akademskoj zajednici, već predstavlja dominantno raspoloženje među nastavnim osobljem. S tim u vezi, Miloš Vitošević, jedan od članova Studentske unije Srbije, daje zanimljivo zapažanje. Kako navodi, „čini se kao da je kod nas lični interes suprotstavljen opštem, strah od promene skoro izjednačen sa egzistencijalnim, tako da je neke grčevite otpore reformi teško percipirati kao racionalne“ (Vitošević, 2005: 315).

U svom osvrtu na institucionalne faktore niskog kvaliteta studiranja u Srbiji, Jarić i Vukasović stavljaju fokus na nekoliko ključnih teškoća, koje opstaju uprkos „implementaciji“ Bolonjske reforme. Zamerke njihovih ispitanika, koje se dobrim delom poklapaju sa onima do kojih su došli istraživači Studentske unije Srbije, grupišu se oko nekoliko centralnih tema: 1) nastavnih programa, 2) odnosa nastavnog osoblja i studenata prema nastavnom procesu i 3) orga-

nizacije rada i obaveza na fakultetu (Jarić i Vukasović, 2009). U tom smislu, interesantno je pomenuti iskaz jednog studenta koji je jasno prepoznao problem proizvoljnog tumačenja određenih aspekata reforme, o kojem je već bilo reči u prethodnom poglavlju. Prema njegovim rečima, „svaki profesor na svoj način tumači Bolonjsku konvenciju; uopšte ne razumem kako to da im je ostavljena tolika sloboda“ (Jarić i Vukasović, 2009: 139). Na sličnom tragu je i drugi ispitanik, koji je primetio da „nije problem samo u studentima, [već da] profesori nisu mogli da se prilagode tome da svedu svoje kurseve sa 2.000 strana, koliko je bilo ranije, na 300 ili 900“ (Jarić i Vukasović, 2009: 140). Ovo zapažanje od izuzetne je važnosti, s obzirom da nas dovodi do jedne od ključnih opasnosti u sprovođenju Bolonjske deklaracije u Srbiji – naime, ne sme se dozvoliti, kako ovaj ispitanik i sam primećuje, da se ESPB princip implementira na postojeći nastavni plan i gradivo. U tom slučaju, akademska godina bi zasigurno zahtevala daleko veća opterećenja od studenata (eng. student workload) nego što je predviđeno sumom od 60 kredita godišnje. Dakle, neophodno je prvo reformisati nastavni plan i program izbacivanjem suvišnih sadržaja, a tek potom implementirati ESPB princip, smatraju u Studentskoj uniji Srbije (Vitošević, 2005: 320). U praksi, međutim, polazna premisa svakog nastavnika je: „ja sam profesor, ja moram da predajem moj⁸ predmet, a ako mi se to ne omogući neću glasati za promene“. Kao rezultat ovakvih stavova, na fakultetima se neprestano akredituju studijski programi čiji sadržaji nemaju nikakve veze sa potrebama društva i tržišta, niti individualnim aspiracijama samih studenata, nego isključivo sa željama i prohtevima nastavnika (Turajlić, 2005: 291). Na taj

8 Ovde pridev „moj“ označava materiju koju sam nastavnik voli da predaje i to na način na koji to radi već čitav niz godina (Turajlić, 2005: 291). Uzmemo li to u obzir, postaje nam jasan stepen samovolje, kao i konzervativnosti koji vlada akademskom zajednicom.

način se svesno zanemaruju interesi centralnih subjekata visokog obrazovanja, koji u jednom nedemokratskom i anticivilizacijskom procesu gube mogućnost ličnog razvoja.

Pored pomenutih teškoća, studenti kao problematične faktore studiranja prepoznaju i neobjektivno ocenjivanje, iskazano kroz visoke kriterijume i korumpiranost nastavnog osoblja. Prema podacima iz istraživanja koje je sprovedla Studentska unije Srbije, čak 56% ispitanika smatra da pojedini nastavnici potcenjuju studente, dok je 42% njih izjavilo da nastavnici ne specificuju jasne i precizne kriterijume za ocenjivanje. Nešto više od polovine ispitanika složilo se da bi čitav sistem ocenjivanja trebalo promeniti (Kosić, 2005), a slični rezultati pojavljuju se i u istraživanju koje je nekoliko godina kasnije sproveo Dušan Mojić, mada u nešto manjim procentima (Mojić, 2015). No, to ne znači da su kriterijumi ocenjivanja poboljšani, a opterećenje studenata usklađeno sa ESPB principom, već jednostavno svedoči o kontinuiranom problemu čijem se značaju pridaje više ili manje pažnje, u zavisnosti od korišćene metodologije. Uostalom, o tradicionalnoj raspodeli moći unutar akademskog prostora svedoči i jedan vrlo ilustrativan iskaz studenta Mašinskog fakulteta u Beogradu: „Ne nađe se niko hrabar da kaže profesoru kako se osećamo i šta mislimo (...) zbog straha da nas profesor ne uzme na zub“ (Jarić i Vukasović, 2009: 141).

Kao posebno značajno pitanje nameće se i koruptivnost nastavnog osoblja na univerzitetima, pokazuju istraživanja. Naime, uprkos odsustvu materijalnih dokaza o ilegalnim aktivnostima u vezi sa direktnom „kupovinom“ ispita, među studentima dominira stav da nastavnici ostvaruju određene vrste materijalnih koristi na njihov račun. Kako se navodi, neki fakulteti upisuju prekomerni broj samofinansirajućih studenata, otvaraju ilegalna odeljenja ili uvode tzv. „nastavu na daljinu“, uz punu svest o tome da im postojeća infrastruktura ne omogućava da tim studentima ponude ni minimum standarda koji je potrebno zadovoljiti. Isto tako, na

većini fakulteta zabeležena je praksa naplaćivanja čitavog niza usluga koje spadaju u redovne aktivnosti nastave (nastavni materijali, prijava ispita, promena ispitivača, izdavanje uverenja, overa semestra itd.), kao i neopravdano visoki iznosi školarina, što kod studenata izaziva sumnju u legalnost finansijskih tokova (Turajlić, 2005; Kosić, 2005). Ovakvu situaciju dodatno komplikuje činjenica da fakulteti nisu uspeli da se tržišno pozicioniraju, već u potpunosti finansijski zavise od države i samih korisnika. U stvarnosti, međutim, država pomaže samo vitalnim funkcijama univerziteta, dok se ostatak potreba najvećim delom finansira iz studentskog džepa (Vitošević, 2005). Ako se tome doda i činjenica da najveći broj studenata i dalje zavisi od svojih roditelja, dok im fakulteti svojim nerealističnim zahtevima otežavaju mogućnost korišćenja stipendija ili uporednost rada i studiranja, sva je prilika da će se mladi u budućnosti lakše odlučivati da svoje resurse preusmere ka privatnim univerzitetima (Kosić, 2005; Mojić, 2015).

Na samom kraju trebalo bi pomenuti još dva aspekta neadekvatnog funkcionisanja sistema visokog obrazovanja u Srbiji, u kojima se ogleđa nedosledno sprovođenje Bolonjske reforme na štetu studenata. Radi se o nedovoljnoj zastupljenosti alternativnih oblika nastave, te nemogućnosti kreiranja multidisciplinarnih studijskih programa u prvom ciklusu studija.

Kada je reč o samoj nastavi, istraživanje koje je sprovedeno među diplomiranim studentima državnih visokoškolskih ustanova u Srbiji pokazalo je apsolutnu dominaciju tradicionalnog ex cathedra modela predavanja u čak 86,3% slučajeva.⁹ Pored toga, uočeno je i da se primarni fokus nastavnika i dalje zadržava na teorijskom znanju i njegovoj prostoju reprodukciji, uprkos činjenici da jedino

⁹ Poređenja radi, isto istraživanje pokazalo je nešto niži udeo ovakvog oblika nastave unutar evropskog proseka (73%), odnosno njegovo drastično smanjeno učešće od svega 36% u visokoobrazovnom sistemu Španije (Lažetić et al., 2014).

interaktivni oblici nastave i orijentacija prema praktičnom znanju mogu da doprinesu kako razvoju analitičkog i kritičkog mišljenja, tako i većoj mogućnosti usvajanja, povezivanja, reprodukovanja i primenjivanja teorijskih i praktičnih znanja. Imajući to u vidu, ostaje nejasno zbog čega grupni zadaci, pisanje radova, stručna praksa, izrada projekata, rešavanje problemskih zadataka i usmene prezentacije studenata ostaju ispodprosečno zastupljeni, odnosno nedovoljno visoko vrednovani oblici nastave u odnosu na model koji se pokazao kao potpuno neefikasan (Lažetić et al., 2014).

Najzad, kada govorimo o podbačajima u implementaciji Bolonjske reforme, potrebno je da se osvrnemo i na odnos između univerziteta i pojedinačnih fakulteta, koji onemogućuje stvaranje multidisciplinarnih studijskih programa. Naime, u našoj zemlji je od 1954. godine do danas visoko obrazovanje ustrojeno prema principu decentralizovanog univerziteta sa fakultetima kao pravnim licima, što ne samo da odstupa od reformskih ciljeva, već za sobom ostavlja i brojne negativne posledice (Turajlić, 2005; Novak, 2005). Prema rečima Srbijske Turajlić, ovakva organizacija sa jedne strane dovodi do multipliciranja infrastrukture, nastavnog i administrativnog osoblja, a sa druge sprečava strateško planiranje, uvođenje kontrole kvaliteta, kao i obavljanje čitavog niza funkcija koje se očekuju od savremenog univerziteta. Kao poseban problem koji proizlazi iz takve strukture nameće se nemogućnost formiranja multidisciplinarnih studija, koje u globalnom postmodernom društvu ne samo da nisu prestiž, već predstavljaju nužan preduslov za ostvarivanje punog potencijala mladih (Turajlić, 2005). Prema tome, sve dok proces integracije univerziteta u Srbiji ne bude pokrenut, studenti će biti prinuđeni da se usko specijalizuju u okviru monodisciplinarnih kurseva, koji prete da od njih stvore fah-idiole, dok će fakulteti biti izloženi neracionalnom usmeravanju finansijskih resursa prema više istovetnih katedri i laboratorija iz niza osnovnih naučnih disciplina (Turajlić, 2005).

5. Zaključak i preporuke

Uprkos istorijskim okolnostima zbog kojih je osnivanje univerziteta u našoj zemlji dosta kasnilo u odnosu na Zapadnu Evropu, Srbija je početkom 20. veka uspešla da premosti jaz i postane deo evropske akademske zajednice, da bi se stotinu godina kasnije ravnopravno uključila i u Bolonjski proces reformisanja visokog obrazovanja. Potpisivanje Bolonjske deklaracije, međutim, nije bilo praćeno spremnošću da se neki od osnovnih postulata savremenog načina studiranja zaista i primene u praksi, što je uticalo na to da položaj mladih u visokom obrazovanju (p)ostane izrazito nepovoljan (Turajlić, 2005). U kontekstu sociološke dihotomije akter – sistem, to je značilo da je dejstvenost mladih ostala ograničena specifičnim i prinudnim strukturalnim okolnostima nenaklonjenih institucija, retkih resursa i ograničavajućih normi (Mojić, 2015: 678). Konkretnije, deklarativna podrška reformskom procesu uz odsustvo stvarnih namera za unapređivanjem uslova studiranja zadržala je studente u poziciji pasivnih činilaca obrazovnog procesa, kojima je onemogućena svaka vrsta pregovaranja o sopstvenom položaju i participacije u odlučivanju o strateškim pitanjima. Prema tome, mogli bismo reći da su obe pretpostavke eksplicirane na početku rada potvrđene putem sekundarne analize rezultata relevantnih istraživanja. Imajući to u vidu, neophodno je utvrditi ko snosi odgovornost za zanemarivanje fundamentalnih principa Bolonjskog procesa, a time i interesa samih studenata, kao i na koji način je moguće poboljšati postojeću situaciju, odnosno unaprediti položaj mladih u visokom obrazovanju.

Ukoliko bismo prihvatili stanovište po kome nezadovoljavajući uslovi studiranja proizlaze iz neadekvatne implementacije Bolonjske reforme u domaći sistem visokog obrazovanja, postaje jasno da najveći deo krivice za takvo stanje leži u samoj akademskoj zajednici, budući da je ona zadržala visok stepen autonomije u

upravljanju univerzitetom i pored zakonskih ograničenja. Shodno tome, možemo da kažemo da unapređivanje sistema studiranja zavisi od promene unutar te zajednice, odnosno navika, shvatanja i uverenja koje nastavno osoblje na univerzitetima gaji vezano uz svrhe i ciljeve obrazovnog procesa (Turajlić, 2005). Sličnog mišljenja bio je američki psihijatar William Glasser, koji je pomoću teorije kontrole objasnio na koji način „šefovsko upravljanje“ nastavnika, bazirano na prisili, utiče na stvaranje neprijateljstva između nastavnika i učenika, u kojem borba za moć postaje važnija od obrazovanja (Glasser, 1994). Iako je pisao u kontekstu škole, Glasserova ideja da rad mora da zadovolji potrebe učenika kako bi se postigla njihova motivisanost, a time i veći kvalitet, primenjiva je i na sistem visokog obrazovanja (Glasser, 1994). Štaviše, ovu ideju možda je i jednostavnije implementirati na akademskom nivou, budući da fokus visokog obrazovanja nije na postignuću nego na znanju, kao i zato što fakultetski nastavnici nisu uslovljeni standardizovanim nacionalnim kurikulumom ili strogim zahtevima fakultetskih i univerzitetskih tela. Dakle, umesto što sprovode prisilu nad mladima („čuti i radi kako ti se kaže“) ili im obećavaju nesuvisle dugoročne nagrade (diploma, bolji uslovi za zaposlenje i sl.) kako bi zadobili njihovu poslušnost, nastavnici bi trebalo da strategiju „šefovanja“ zamene „voditeljskim upravljanjem“ koje se oslanja na principe kreativnosti, strpljenja i odgovaranja na individualne potrebe svakog studenta. Koristeći industrijsku analogiju, Glasser objašnjava da bi „voditeljsko upravljanje“ podrazumevalo četiri temeljna elementa voditeljevog (nastavnikovog) rada:

1. Nastavnik neprestano nastoji da prilagodi zadatke sposobnostima i potrebama studenata, čime ojačava njihovu pregovaračku poziciju, umesto da insistira na pokoravanju. Na ovaj način, nastavnik utiče i na smanjivanje različitih oblika aktivnog i pasivnog otpora studenata, kod kojih raste motivisanost za rad.

2. Nastavnik pokazuje ili simulira posao, kako bi student koji ga obavlja tačno video šta se od njega očekuje. Istovremeno, od studenata se neprestano traži mišljenje o kvalitetu odrađenih zadataka, vremenu potrebnom za njihovo obavljanje, kao i o mogućim poboljšanjima.
3. Nastavnik traži od studenata proveru ili ocenu kvaliteta sopstvenog rada. Pri tome se podrazumeva kako nastavnik priznaje da oni znaju puno o tome kako proizvesti visokokvalitetni rezultat, pa zbog toga usvaja njihove sugestije.
4. Nastavnik studentima olakšava rad, pokazujući im kako je učinio sve da bi im osigurao najbolji alat i radne uslove, te srdačnu i prisnu atmosferu, lišenu prisile (Glasser, 1994: 32; 41-42; 46)

Dakle, tek nakon što među samim nastavnicima sazri svest o potrebi za promenom, njena realizacija moći će da se odvija nesmetano, u pravcu demokratskog univerziteta koji je po meri svih njegovih studenata. Sasvim konkretno, takav model visokog obrazovanja podrazumevao bi neke od važnih reformskih koraka, koji ne bi iziskivali veća finansijska ulaganja¹⁰:

- obrazovanje mora biti tretirano kao razvojna, a ne kao socijalna kategorija (koncept celoživotnog učenja)
- autonomni univerziteti treba da funkcionišu kao integrisane celine, koje će biti zadužene za menadžment pojedinačnih fakulteta u svom sastavu
- univerziteti moraju da postanu fleksibilni, te studentima omogućće potpuno i ravnopravno učešće u upravljanju (određivanje

¹⁰ Većinu navedenih ciljeva prepoznali su u Studentskoj uniji Srbije, pre oko petnaest godina (videti u : Vitošević, 2005: 317-318).

metodologije rada, izbor nastavnika, način ocenjivanja, osiguranje kvaliteta...)

- neophodno je uvesti stalnu kontrolu kvaliteta i mehanizme samoodrživog razvoja kvaliteta (temeljna i transparentna evaluacija rada nastavnog osoblja)
- ocenjivanje mora biti objektivno i konstantno, a svaki oblik korupcije i zloupotrebe beskompromisno suzbijan; treba raditi na povećanju prolaznosti studenata na ispitima, a time i skraćivanju prosečne dužine studiranja
- neophodna je izmena nastavnog plana i programa, tako da se studentima omogući multidisciplinarno studiranje na osnovnim studijama, individualno profilisanje kroz veći udeo izbornih kurseva (preko 50%), kao i opterećenost u skladu sa ESPB principom
- potrebno je da literatura bude standardizovana, osavremenjena i dostupna, a da nastava u najvećoj meri bude moderna i interaktivna, orijentisana prvenstveno ka praktičnom radu, rešavanju problema i razvoju kritičkog mišljenja
- neophodno je raditi na usklađivanju visokog obrazovanja sa potrebama tržišta, kao i povezivanju studenata sa poslodavcima kroz stručne prakse i volontiranja koja će biti vrednovana u skladu sa ESPB principom
- trebalo bi omogućiti različite oblike pomoći i podrške studentima, te unaprediti postojeće (studentske stipendije i krediti, prehrana, stanovanje, zdravstvena i socijalna zaštita)
- potrebno je bolje informisati studente o mogućnostima mobilnosti, stvoriti adekvatnije uslove za studentske razmene, te im omogućiti prepoznavanje (priznavanje) stečenih kvalifikacija.

Literatura

- Baucal, A. i Cvejić, S. (2005). Vrednovanje kvaliteta nastave i upravljanja na Filozofskom fakultetu u Beogradu. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 51–61). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Birešev, A. (2006). Bolonjski projekt: transformacija akademskog polja (?), *Filozofija i društvo*, 3 (xxx1): 99–114.
- Bodroški Spariosu, B. (2015). Univerzitetsko obrazovanje – od Humboltovog modela do Bolonjskog procesa, *Nastava i vaspitanje*, 3 (64): 407–420.
- Cvejić, S. (2005). Uvođenje novog nastavnog plana na Odeljenju za sociologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 64–70). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Gigović, B. i Vuković, B. (10.04.2011). Za predugo studiranje krivi su profesori. *Blic*, <https://www.blic.rs/vesti/drustvo/za-predugo-studiranje-krivi-su-profesori/rxto2r4> (31.03.2019).
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Infostud (2011). *Rezultati istraživanja o izboru studija među maturantima*. https://prijemni.rs/files/staticke_stranice/7/Istrazivanje_maturanti_2011.pdf (08.05.2019).
- Jarić, I. i Vukasović, M. (2009). Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji: mapiranje faktora niske efikasnosti studiranja, *Filozofija i društvo*, 2 (20): 119–151.
- Jelinčić, J. (2005). Uvodna reč. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 13–17). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.

- Kosić, M. (2005). Istraživanje studentske populacije. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 307–313). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Kovač, S. i Vasiljević, V. (2005). Reforma planova i programa na Filozofskom fakultetu u Beogradu: početna iskustva. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 61–64). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Lalić, M. (2013). Stavovi studenata prema načinu organizacije nastave u procesu reforme visokog obrazovanja, *Metodička praksa*, 2 (2013): 229–240.
- Lažetić, P. et al. (ur.) (2014). *Od studenta do (ne)zaposlenog stručnjaka: pregled rezultata istraživanja o diplomiranim studentima u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori u okviru CONGRAD Tempus projekta*. Beograd: CONGRAD Tempus.
- Levy, J. S. (2005). Preparing for Bergen 2005. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 17–25). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Mojić, D. (2015). Reforma visokog obrazovanja u Srbiji i kreiranje obrazovnih biografija mladih: istraživanje stavova studenata državnih univerziteta, *Teme*, 3 (xxxix): 661–680.
- Novak, L. (2005). Ključne zablude koje ometaju reformu visokog školstva u Srbiji. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 294–307). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Popović, Ž. (24.12.2018). Ponavljanje ispita je poraz za profesora. *Politika*, <http://www.politika.co.rs/sr/clanak/418796/Ponavljanje-ispita-je-poraz-za-profesora> (06.03.2019).
- Republički zavod za statistiku (2008) *Diplomirani studenti, 2006*. Beograd: Republički zavod za statistiku.
- <http://publikacije.stat.gov.rs/G2008/Pdf/G20085488.pdf> (24.04.2019).
- Republički zavod za statistiku (2018) *Diplomirani studenti, 2017*. Beograd: Republički zavod za statistiku. <http://publikacije.stat.gov.rs/G2018/Pdf/G20181175.pdf> (24.04.2019).
- Službeni glasnik Republike Srbije (2017) *Zakon o visokom obrazovanju*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije (br. 88/2017, 27/2018 – dr. zakon i 73/2018). https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_visokom_obrazovanju.pdf (10.03.2019).
- Tomanović, S. (2012). Od omladine do socijalnih biografija mladih u postsocijalističkoj transformaciji društva Srbije: konceptualni i kontekstualni okvir istraživanja. U: Tomanović, S. et al. *Mladi – naša sadašnjost: istraživanje socijalnih biografija mladih u Srbiji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta u Beogradu i Čigoja štampa.
- Turajlić, S. (2005). Visoko obrazovanje u Srbiji između tradicije i realnosti. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 285–294). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Univerzitet u Beogradu (2011). *Pregled rezultata prolaznosti studenata po predmetima za školsku 2009/10. godinu koji studiraju po Zakonu o visokom obrazovanju*. <http://www.bg.ac.rs/files/sr/studije/Analiza%20prolaznosti%20po%20predmetima%202009-2010.pdf> (18.05.2019.)
- Vitošević, M. (2005). Evropsko obrazovanje u evropskoj Srbiji. U: Mimica, A. i Grac, Z. (prir.). *Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi četiri godine kasnije* (str. 313–322). Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.