



Универзитет Привредна академија у Новом Саду



Факултет за економију и инжењерски менаџмент у Новом Саду

***БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС И УТИЦАЈ НА МЕНАѢМЕНТ И
КОНТРОЛУ КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ***

~ докторска дисертација ~

Ментор:

Проф. др Зорка Грандов

Докторанд:

Драган Турањанин

Нови Сад, 2018. година



UNIVERSITY BUSINESS ACADEMY IN NOVI SAD



FIMEK

**FACULTY OF ECONOMICS AND ENGINEERING MANAGEMENT IN
NOVI SAD**

***BOLOGNA PROCESS AND IMPACT ON MANAGEMENT AND
QUALITY CONTROL IN HIGHER EDUCATION***

~ Ph.D. Thesis ~

Mentor:

Prof. dr Zorka Grandov

Candidate:

Dragan Turanjanin

Novi Sad, 2018.

УНИВЕРЗИТЕТ ПРИВРЕДНА АКАДЕМИЈА У НОВОМ САДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМИЈУ И ИНЖЕЊЕРСКИ МЕНАЏМЕНТ
У НОВОМ САДУ

КЉУЧНИ ПОДАЦИ О ЗАВРШНОМ РАДУ

Врста рада:	Докторска дисертација
Име и презиме аутора:	Драган Турањанин
Ментор (титула, име, презиме, звање, институција)	Проф. др Зорка Грандов, професор емеритус, Факултет за економију и инжењерски менаџмент у Новом Саду, Универзитет Привредна академија у Новом Саду
Наслов рада:	Болоњски прицес и утицај на менаџмент и контролу квалитета у високом обраовању
Језик публикације (писмо):	Српски, ћирилица
Физички опис рада:	Унети број: Страница: 184 Поглавља: 5 Референци: 170 Табела: 4 Слика: 0 Графикона: 1 Прилога: 5
Научна област:	Пословна економија, Менаџмент ужа научна област.

<p>Предметна одредница, кључне речи:</p>	<p>Менаџмент у високом образовању, интерна и екстерна контрола квалитета, студенти као корисници услуга високог образовања, компетенције студената</p>
<p>Извод (апстракт или резиме) на језику завршног рада:</p>	<p>Предмет ове докторске дисертације представља више, наизглед различитих института и појмова (менаџмент, контрола квалитета, делатност и организација високог образовања, студенти као корисници услуга високог образовања, њихове компетенције и сл.) и проналажење узрочнопоследичне везе међу њима, као и резултат њиховог заједничког дејства.</p> <p>Предмет истраживања је сам по себи толико актуелан, да се потреба истраживања сама наметнула, имајући у виду све проблеме који су се до сада појавили у високом образовању.</p> <p>Наиме, реформе високог образовања и промене које се у последњих десетак година имплементирају (јер се још увек не може рећи да је тај процес завршен иако је било неколико циклуса акредитација високошколских установа), наметнуле су и донеле неколико новина које су високошколски систем поставиле и представиле на другачији начин од оног који је до тада био познат код нас. Захтеви које је пред високошколство поставила Болоњска декларација и наши напори да се усагласимо са њом, отворили су низ нових питања која до тада нису била позната нити су као таква егзистирала у високом образовању. Осим тога, убрзане друштвено-економске промене које се дешавају у савременом свету намећу потребу за новим и продубљенијим промишљањем смисла и значаја менаџмента у образовању. Сазнање да развој менаџмента као научног подручја на најдиректнији начин одређује будуће правце развоја привредних организација, условило је потребу (пре)испитивања могућности његове примене и на подручје образовања.</p> <p>Уколико општа правила утицаја менаџмента пренесемо на терен високог образовања, недвосмислено се издвајају специфичности које завређују посебну пажњу у истраживању. Осим специфичности у самом управљању и концепту управљања високошколским установама, који зависи од избора врсте установе која се бави високим образовањем (Универзитет као самостална високошколска установа (интегрисани и неинтегрисани), Факултет као самостално правно лице, Висока школа као самостална</p>

високошколска установа и сл.), врсти капитала у установи (приватне и државне високошколске установе), квалитета услуге образовања који се пружа као и методи континуираног побољшања наведеног квалитета и начин његове провере, овде је од изузетног значаја јавни интерес и ниво јавних овлашћења који постоји у обављању ове делатности, без обзира да ли се ради о приватним или државним високошколским установама. Управо присуство јавног интереса и јавних овлашћења, опредељује и све претходне параметре и чини да се они морају прилагодити захтевима и значају делатности која се обавља (пружање услуга високог образовања).

Ипак, овде се не може кренути од почетка, већ се општа правила управљања компанијама које послују на класичним тржишним основама, морају прилагодити делатности високог образовања. У том смислу, проблем који се намеће последњих година је како побољшати пословање у компанијама, па самим тим и у високошколском образовању. Посебно су услужне делатности те које на сваки начин покушавају да се прилагоде захтевима тржишта. Тржиште све више постаје конкурентно, што је добро за кориснике тих услуга, али са друге стране то представља менаџерима компанија велики проблем. Како задржати старе коминтенте и задобити поверење нових? Управо је менаџмент тај који мора пружити одговор на постављено питање и тиме побољшати пословање компаније. Сасвим слична је ситуација и у делатности пружања услуге високог образовања. Менаџмент има потпуно исту одговорност, као и у другим делатностима. Можда је одговорност повећана са специфичностима делатности, демографским проблемима (све мањи број деце, па самим тим и студената као корисника услуга и сл), моралним дилемама, проналажењу баланса између финансијског дела и истовремено задржавања квалитета у пружању услуга и сл. Иако се организације које врше услуге високог образовања правно третирају као установе, увођењем приватног капитала у делатност, тј. отварањем тзв. тржишта високог образовања, као и суфинансирање државних установа, све већа конкуренција у високом образовању, окренула је ту сферу друштва ка економским основама пословања. А са друге стране, такво новонастало тржиште је опет ограничено јавним интересом и захтевима испуњавања одређених основних критеријума квалитета. И на том месту се појављује студент као корисник услуге високог образовања и важна карика у обезбеђењу

	<p>квалитета, преко кога се долази до повратних информација о начину спровођења контроле квалитета на нивоу високошколске установе. У протеклих, нешто више од 10-так година, колико траје континуирана имплементација контроле квалитета у високо образовање у Србији, поједини аутори постављају питање да ли тог квалитета уопште има. На основу истраживања спроведеног преко упитника који су попуњавали студенти, уочене су значајне разлике између установа које примењују различите моделе континуираног унапређења квалитета, као и разлике између приватних и државних установа.</p> <p>Важећи Закон о високом образовању у Републици Србији је значајно место обезбедио студентима као корисницима услуге високог образовања, прво кроз Студентски парламент, као организацију студената у установи, затим кроз партиципацију представника студената у другим органима установе када се одлучује о питањима од значаја за студијски програм и положај студената у установи и најзад, преко интерне провере квалитета – самовредновања установе, преко анкета којима се студенти изјашњавају о квалитету наставног процеса, студијских програма и организације рада установе. Међутим, да ли је то довољно да би се стандарди квалитета испунили? Није ли ипак менаџмент високошколских установа тај који има пресудни утицај на контролу квалитета, обраду добијених података и, на крају крајева на одлучивање на који начин ће добијене резултате интерне провере квалитета искористити, а да тиме унапреди укупан квалитет услуге коју пружа?</p>
<p>Датум одбране: (Попуњава накнадно одговарајућа служба)</p>	
<p>Чланови комисије: (титула, име, презиме, звање, институција)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. проф. др Марко Царић, редовни професор Правног факултета за привреду и правосуђе у Новом Саду, Универзитета Привредна академија у Новом Саду - <i>председник Комисије</i> 2. проф. др Зорка Грандов, редовни професор емеритус Факултета за економију и инжењерски менаџмент у Новом Саду, Универзитета Привредна академија у Новом Саду – <i>ментор</i>

	3. проф. др Лазар Ожеговић , ванредни професор Факултета за економију и инжењерски менаџмент у Новом Саду, Универзитета Привредна академија у Новом Саду – <i>члан Комисије</i>
Напомена:	
УДК број:	378:005.96 005:658.562

UNIVERSITY BUSINESS ACADEMY IN NOVI SAD
FACULTY OF ECONOMICS AND ENGINEERING MANAGEMENT IN
NOVI SAD

KEY WORD DOCUMENTATION

Document type:	Doctoral dissertation
Author:	Драган Турањанин
Menthor (title, first name, last name, position, institution)	Prof. dr Zorka Grandov, professor on Faculty of Economic and Engeneering Management in Novi Sad, scientific area of Business and International economy
Title:	Bologna Process and Impact on Management and Quality Control in Higher Education
Language of text (script):	Serbian language
Physical description:	Number of: Pages: 184 Chapters: 5 References: 170 Tables: 4 Illustrations: 0 Graphs: 1 Appendices: 5
Scientific field:	Management, scientific field
Subject, Key words:	Management in higher education, internal and external quality control, students as users of higher education services, student competencies

Abstract (or
resume) in the
language of the
text:

The subject of this doctoral dissertation is the multiple, seemingly different institutes and concepts (management, quality control, activity and organization of higher education, students as users of higher education services, their competences, etc.) and the finding of a causal relationship between them, as well as the result of their common effects.

The subject of the research itself is so actual that the need for research itself has been imposed, bearing in mind all the problems that have so far appeared in higher education.

Namely, the reforms of higher education and the changes that have been implemented over the last ten years (since it can not yet be said that this process was completed even though there were several cyclists accreditation of higher education institutions), they imposed and brought several newspapers that the higher education system set up and presented in a different way than that which had been known to us by then. The demands placed before the higher education by the Bologna Declaration and our efforts to reconcile with it have opened up a number of new issues that had not been known or existed as such in higher education. In addition, the accelerated socio-economic changes that are taking place in the modern world impose the need for a new and more profound reflection on the meaning and importance of management in education. The knowledge that the development of management as a scientific area in the most direct way determines the future directions of the development of economic organizations, has caused the need for (pre) examination of the possibilities of its application and the field of education.

If the general rules of management influence are transferred to the terrain of higher education, it is unquestionable to distinguish specificities that deserve particular attention in the research. Apart from the specificities in the management itself and the concept of management of higher education institutions, which depends on the choice of the type of institution dealing with higher education (University as an independent higher education institution (integrated and non-integrated), the Faculty as an independent legal entity, the Higher School as an independent higher education institution, etc.) , the type of capital in the institution (private and state higher education institutions), the quality of the education service provided, and the methods of continuous improvement of the stated quality and the way it is checked, initial importance of

the public interest and the level of public authority that exists in performing these activities, regardless of whether they are private or state higher education institutions. Exactly the presence of public interest and public authority, it defines all the previous parameters and makes them necessary to adapt to the requirements and importance of the activity that is being performed (providing higher education services).

Nevertheless, it can not be started from the beginning, but the general rules for managing companies that operate on the classic market bases must adapt to high-earning activities. In this regard, the problem that has been posed in recent years is how to improve business in companies, and therefore in higher education. They are especially service activities, which in every way try to adapt to the demands of the market. The market is becoming more and more competitive, which is good for the users of these services, but on the other hand it represents a major problem for the company's managers. How to keep old customers and gain the trust of new ones? It is the management that has to provide the answer to the question raised and thus improve the company's business. It is quite similar to the situation in the provision of higher education services. Management has exactly the same responsibility as in other activities. Perhaps the responsibility is increased with the specifics of activity, demographic problems (an increasing number of children, and therefore students as a service user, etc.), moral dilemmas, finding the balance between financial work and at the same time maintaining quality in the provision of services, Although organizations that perform higher education services are legally treated as institutions, by introducing private capital into the business, i.e. by opening the so-called. higher education markets, as well as the co-financing of state institutions, increasing competition in higher education, turned this sphere of society into the economic foundations of business. On the other hand, such a newly emerging market is again limited to the public interest and requirements of meeting certain basic quality criteria. And at that place a student appears as a user of higher education services and an important link in quality assurance, through which feedback is given on how to implement quality control at the level of a higher education institution.

In the past, just over 10 years, how long is the continuous implementation of quality control in higher education in Serbia, some authors question whether this quality exists at all. Based on a survey conducted through student-filled questionnaires,

	<p>significant differences were observed between institutions applying different models of continuous improvement of quality, as well as differences between private and state institutions.</p> <p>The current Law on Higher Education in the Republic of Serbia has provided a significant place to students as users of higher education services, first through the Student Parliament, as an organization of students in the institution, then through the participation of student representatives in other bodies of the institution when deciding on issues of relevance to the study program and the position of students in the institution and, finally, through internal quality assurance - the self-evaluation of the institution, through surveys that provide students with the quality of the teaching process, study programs and organization of the institution. However, is this sufficient to meet the quality standards? Is not management of higher education institutions that has a decisive influence on quality control, processing of received data and, ultimately, deciding how to use the obtained internal quality control results to improve the overall quality of the service it provides?</p>
<p>Defended: (The faculty service fills later.)</p>	
<p>Thesis Defend Board: (title, first name, last name, position, institution)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prof. dr Marko Carić, <i>professor on Faculty of Law and Commerce and Judiciary in Novi Sad, scientific area of Multidisciplinary economics</i> 2. Prof. dr Zorka Grandov, <i>professor on Faculty of Economic and Engeneering Management in Novi Sad, scientific area of Business and International economy</i> 3. Prof. dr Lazar Ožegović <i>professor on Faculty of Economic and Engeneering Management in Novi Sad, scientific area of Business and International economy</i>
<p>Note:</p>	
<p>UDK number:</p>	<p>378:005.96 005:658.562</p>

САДРЖАЈ

УВОД	1
1. Предмет и циљ истраживања.....	3
2. Програмске фазе истраживања.....	4
3. Методе истраживања	6
4. Хипотезе истраживања	8
КОНТРОЛА КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕМА БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ	10
1. Општи појам квалитета и контроле квалитета.....	10
2. Модели за унапређење квалитета у високом образовању	13
2.1. Унапређење квалитета методама прописаним законом и правилницима о акредитацији у високом образовању.....	15
2.2. Унапређење квалитета PDCA методом.....	42
2.3. Унапређење квалитета додатним методама унапређивања квалитета наставног особља	48
3. Приказ и анализа обезбеђења квалитета у високом образовању у појединим Европским земљама	50
3.1. Немачки систем обезбеђења квалитета.....	51
3.2. Холандски систем обезбеђења квалитета.....	54
3.3. Систем обезбеђења квалитета у Нордијским земљама.....	58
4. Унапређивање квалитета високошколске установе преко брендирања свог назива.....	65
ГЕНЕЗА РАЗВОЈА МЕНАЏМЕНТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ	71

1. Менаџмент процеси	71
2. Свест о значају менаџмента у високом образовању	73
2.1. О менаџерској професији	75
2.2. Европски и САД концепт	77
2.3. Традиција и културно наслеђе и менаџмент у високом образовању	80
3. Корпоративно управљање и јавни интерес	83
4. Специфичности менаџмента у високом образовању	83
4.1. Установе у државном власништву и менаџмент	84
4.2. Установе у приватном власништву и менаџмент	86
СТУДЕНТИ И ЊИХОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ	90
1. Студенти као корисници услуга у високом образовању	90
2. Појам и дефинисање компетенције студената	92
2.1. Студирање базирано на компетенцијама студената – искуство САД-а	95
2.2. Студирање базирано на компетенцијама студената – Европски концепт	98
3. Организација високошколске установе и активно учешће студената у патиципацији и у одлучивању	102
4. Студентски парламент	103
5. Партиципација студената у органима установе	106
6. Оцена установе од стране студената	107
САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА – ХАРМОНИЈА ДОБРОГ МЕНАџМЕНТА И ИНТЕРНЕ И ЕКСТЕРНЕ КОНТРОЛЕ КВАЛИТЕТА	114
1. Интерна контрола квалитета	114
1.1. Појам и карактеристике	115
2. Екстерна контрола квалитета	118

2.1. Појам и карактеристике	118
3. Однос интерне и екстерне контроле квалитета	122
БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС - ОСАМНАЕСТ ГОДИНА ПОСЛЕ.....	125
1. Почети и развој	125
2. „Болоња“ на Западном Балкану.....	127
3. Болоњски процес након имплементације.....	130
ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ.....	137
АНКЕТА бр.1	138
Вредновање педагошког рада наставника	138
АНКЕТА бр.2	139
Вредновање квалитета високошколске установе	139
РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ бр. 1	139
РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ бр. 2	142
ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	147
ЗАКЉУЧАК.....	147
ЛИТЕРАТУРА:	151
ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ:	166
ПРИЛОЗИ	170
БИОГРАФИЈА	183

Списак табела, графикана и прилога

Табеле

Табела 1 – Упутства за припрему документације за акредитацију високошколске установе	17
Табела 2 – Упутства за припрему документације за акредитацију студијског програма првог и другог нивоа високог образовања	24
Табела 3 – Стандарди за самовредновање квалитета високошколских установа	31
Табела 4 – Приказ организационе структуре комисије за квалитет	48

Графикони

Графикон 1 – Модел учења заснованог на компетенцијама у САД-у	98
---------------------------------------------------------------------	----

Прилози

Прилог 1 – Болоњска Декларација	170
Прилог 2 – Анкете спроведене у циљу истраживања за докторску дисертацију	125
Прилог 3 – Изјава о ауторству	177
Прилог 4 – Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада	180
Прилог 5 – Изјава о коришћењу	1812

УВОД

Реформе високог образовања и промене које се у последњих десетак година имплементирају (јер се још увек не може рећи да је тај процес завршен иако је било неколико циклуса акредитација високошколских установа), наметнуле су и донеле неколико новина које су високошколски систем поставиле и представиле на другачији начин од оног који је до тада био познат код нас. Наиме, захтеви које је пред високошколство поставила Болоњска декларација и наши напори да се усагласимо са њом, отворили су низ нових питања која до тада нису била позната нити су као таква егзистирала у високом образовању. Осим тога, убрзане друштвено-економске промене које се дешавају у савременом свету намећу потребу за новим и продубљенијим промишљањем смисла и значаја менаџмента у образовању. Сазнање да развој менаџмента као научног подручја на најдиректнији начин одређује будуће правце развоја привредних организација, условило је потребу (пре)испитивања могућности његове примене и на подручје образовања. У том смислу нарочито се апострофира значај педагошко-андрагошког аспекта у менаџменту, што је узроковано сазнањем да људи данас представљају најважнији ресурс образовних установа и важан разлог њиховог просперитета (Ђурић, 2015).

Уколико општа правила утицаја менаџмента пренесемо на терен високог образовања, недвосмислено се издвајају специфичности које завређују посебну пажњу у истраживању. Осим специфичности у самом управљању и концепту управљања високошколским установама, који зависи од избора врсте установе која се бави високим образовањем (Универзитет као самостална високошколска установа (интегрисани и неинтегрисани), Факултет као самостално правно лице, Висока школа као самостална високошколска установа и сл.), врсти капитала у установи (приватне и државне високошколске установе), квалитета услуге образовања који се пружа као и методи континуираног побољшања наведеног квалитета и начин његове провере, овде је од изузетног значаја јавни интерес и ниво јавних овлашћења који постоји у обављању ове

делатности, без обзира да ли се ради о приватним или државним високошколским установама. Управо присуство јавног интереса и јавних овлашћења, опредељује и све претходне параметре и чини да се они морају прилагодити захтевима и значају делатности која се обавља (пружање услуга високог образовања).

Ипак, овде се не може кренути од почетка, већ се општа правила управљања компанијама које послују на класичним тржишним основама, морају прилагодити делатности високог образовања. У том смислу, проблем који се намеће последњих година је како побољшати пословање у компанијама, па самим тим и у високошколском образовању. Посебно су услужне делатности те које на сваки начин покушавају да се прилагоде захтевима тржишта. Тржиште све више постаје конкурентно, што је добро за кориснике тих услуга, али са друге стране то представља менаџерима компанија велики проблем. Како задржати старе коминтенте и задобити поверење нових? Управо је менаџмент тај који мора пружити одговор на постављено питање и тиме побољшати пословање компаније. Сасвим слична је ситуација и у делатности пружања услуге високог образовања. Менаџмент има потпуно исту одговорност, као и у другим делатностима. Можда је одговорност повећана са специфичностима делатности, демографским проблемима (све мањи број деце, па самим тим и студената као корисника услуга и сл), моралним дилемама, проналажењу баланса између финансијског дела и истовремено задржавања квалитета у пружању услуга и сл. Иако се организације које врше услуге високог образовања правно третирају као установе, увођењем приватног капитала у делатност, тј. отварањем тзв. тржишта високог образовања, као и суфинансирање државних установа, све већа конкуренција у високом образовању, окренула је ту сферу друштва ка економским основама пословања. А са друге стране, такво новонастало тржиште је опет ограничено јавним интересом и захтевима испуњавања одређених основних критеријума квалитета. И на том месту се појављује студент као корисник услуге високог образовања и важна карика у обезбеђењу квалитета, преко кога се долази до повратних информација о начину спровођења контроле квалитета на нивоу високошколске установе. У протеклих, нешто више од 10-так година, колико траје континуирана имплементација контроле квалитета у високо образовање у Србији, поједини аутори постављају питање да ли тог квалитета уопште

има. На основу истраживања спроведеног преко упитника који су попуњавали студенти, аутори су уочили значајне разлике између установа које примењују различите моделе континуираног унапређења квалитета, као и разлике између приватних и државних установа (Живаљевић и сар., 2015).

Важећи Закон о високом образовању у Републици Србији¹ је значајно место обезбедио студентима као корисницима услуге високог образовања, прво кроз Студентски парламент, као организацију студената у установи, затим кроз партиципацију представника студената у другим органима установе када се одлучује о питањима од значаја за студијски програм и положај студената у установи и најзад, преко интерне провере квалитета – самовредновања установе, преко анкета којима се студенти изјашњавају о квалитету наставног процеса, студијских програма и организације рада установе. Међутим, да ли је то довољно да би се стандарди квалитета испунили? Није ли ипак менаџмент високошколских установа тај који има пресудни утицај на контролу квалитета, обраду добијених података и, на крају крајева на одлучивање на који начин ће добијене резултате интерне провере квалитета искористити, а да тиме унапреди укупан квалитет услуге коју пружа?

1. Предмет и циљ истраживања

Предмет овог истраживања представља више, наизглед различитих института и појмова (менаџмент, контрола квалитета, делатност и организација високог образовања, студенти као корисници услуга високог образовања, њихове компетенције и сл.) и проналажење узрочнопоследичне везе међу њима, као и резултат њиховог заједничког дејства.

Предмет истраживања је сам по себи толико актуелан, да се потреба истраживања сама наметнула, имајући у виду све проблеме који су се до сада појавили у високом

¹ „Службени гласник РС“ бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 и 87/2016)

образовању. Међутим, и предмет, као и сам циљ истраживања би остали непотпуно сагледани, уколико се прво не позабави историјско-правном аргументацијом која је довела до саме потребе промена у делатности високог образовања и менаџмента у високом образовању. Историјско – правна компонета је свакако битна ради разумевања садашњег стања и ради што прецизнијег предвиђања будућег правца развоја института. У оквиру овог угла посматрања предмета истраживања свакако треба нагласити додатни значај проучавања овог питања, посебно онај који је уско повезан са историјским чињеницама и догађајима који су допринели актуелном поимању менаџмента и корпоративног управљања у установама високог образовања и контроли квалитета услуга високог образовања. Даље, као веома важно се намеће компаративно сагледавање предмета истраживања, те у том контексту и анализа досадашње праксе и резултата у развијеним земљама, али и у земљама у окружењу, које почивају на једнаким традиционалним вредностима као и Србија.

Дакле, циљ истраживања је прецизно дефинисање предмета истраживања и постављених хипотеза, затим стављање добијених резултата у реалан однос према другим сродним појавама у привреди, на тржишту и у друштву, па тек онда добијање закључака који ће дати оригиналан научни допринос садашњем и даљем развоју предмета истраживања.

2. Програмске фазе истраживања

У овом раду, имајући у виду предмет и циљ истраживања, менаџмент у високом образовању и контрола квалитета, ће се анализирати са теоријског аспекта издвајањем специфичности општег појма менаџмента и контроле квалитета, а које се могу применити и важе за делатност високог образовања. Такође, у значајној мери ће се компаративном анализом, приказати, како раније стање у овој области у Србији, тако и тренутно стање и могући правци развоја у другим земљама.

Разматрање предмета истраживања овог рада, односно утицаја менаџмента и контроле квалитета на компетенције студената, биће систематизовано у пет поглавља, поред увода и закључка.

Обзиром на наведено, у првом делу обрадиће се контрола квалитета, где ће се из општег дефинисања и појмовног одређења, пронаћи адекватни модели за унапређење квалитета у високом образовању. Сасвим разумљиво, анализираће се и стандарди унапређења квалитета који су као такви постављени пред високошколске установе у Србији, окружењу и свету, уз проналажење везе између персоналног и материјалног супстрата и имплементације стандарда квалитета у високом образовању.

У другом поглављу анализираће се историјски концепт развоја менаџмента у високом образовању, уз осврт када се јавила свест о значају менаџмента у високом образовању. На том месту ће се анализирати развој и пракса која постоји у САД-у и у Европи, као и веза између културног наслеђа и традиције једног подручја, те евентуалне специфичности које могу настати приликом организације високог образовања. Такође, уско везано за менаџмент у високом образовању појављују се још два појма, а то су јавни интерес и јавна овлашћења, наспрам државног, односно приватног власништва високошколских установа.

Треће поглавље овог рада анализира положај студената као корисника услуга високог образовања. Наведени положај се посматра кроз призму историјског, компаративног, али и правног концепта и легислативе која уређује дати положај. У овој глави ће се позабавити и са практичним искуствима која се тичу саме спремности студената да активно учествују у уређивању свог положаја, као и у којим областима високог образовања то чине, колико заиста разумеју читав систем високог образовања, обзиром на то да још увек немају, или углавном немају довољно животног искуства које само по себи поставља питања релевантна за положај студената, вредност њихових компетенција, али и каснију примењивост стечених компетенција, могућност запослења и сл.

Четврто поглавље је окренуто ка савременом концепту високог образовања и ка анализи конкретних стандарда које су високошколске установе у обавези да

имплементирају у своје опште акте и у своју организацију. Овде се посебно појмовно одређују интерна и екстерна контрола квалитета високошколских установа и механизам њиховог деловања.

Пето поглавље обрађује Болоњски процес, односно до ког нивоа је стигао скоро двадесет година након потписа Болоњске декларације. У петој глави, додатно се налази емпиријско истраживање које на крају приказује оцену квалитета педагошког рада наставника и наставног градива у једној анкети, док су у другој анкети приказани резултати оцене квалитета високошколске установе имајући на уму опрему, руководство и ваннаставно особље факултета.

У закључку, аутор ће истаћи резултате истраживања које се показало нужним да би се анализирао утицај менаџмента, али и квалитет и употребљивост компетенција које стичу дипломирани студенти. Приказаће се изазови који су пред високо образовање постављени у модерном добу (глобализације, модерних технологија, великог раскорака у развоју појединих делова света, ескалирања екстремистичких покрета и сл.). Такође, наведене су препоруке за даље унапређење квалитета у високом образовању у Републици Србији, а у складу са правилима које је дефинисао Болоњски процес. На крају се наводе и неки од могућих праваца будућих истраживања.

3. Методе истраживања

Свеобухватност и значај истраживања које се односи на поменућу тему су захтевале коришћење различитих метода.

Методологија овог научног рада је заснована, прво на теоријској разради научног проблема, односно предмета проучавања (организација менаџмента у високошколској установи, имплементација стандарда квалитета уз постављање адекватних компетенција студената) кроз историјску анализу теоријских ставова, анализу садржаја прописа из ове материје и теоријско одређивање основних појмова релевантних за ову материју. Следећи корак је постављање прецизне хипотезе кроз коју се изражава постојање одређене корелације између горе одређених основних појмова и њено постепено

развијање на претежно индуктивни начин уз тежњу да се дедуктивно пронађе одређено опште правило које би важило као универзални постулат. Даље, прикупљањем научних података, и из теорије и из праксе коришћењем упоредног (компаративног) метода², историјског метода, догматског метода, формалнолошког и социолошког метода, као његове допуне, затим анализе садржаја, статистичке обраде доступних података, настојало се доћи до научног објашњења и предвиђања садржаног на крају рада у закључним разматрањима аутора, а у виду свођења раније постављеног научног проблема у рационални однос према прошлости и будућности и усмеравање свих нових истраживања у жељени правац добијен овим научним радом.

Такође, у овом раду коришћен је и дескриптивни статистички метод помоћу којег се дошло до одређених резултата који су показатељ да ли квалитет у високом образовању иде узлазном или силазном путањом, односно да ли постојећи стандарди и модели контроле квалитета утичу на компетенције студената, као и то ко је све одговоран за примену имплементираних модела контроле квалитета високог образовања уопште, али и сваке појединачне високошколске установе.

За потребе овог рада коришћен је и историјски метод који је послужио за сагледавање услова, места, времена настанка и развоја предмета истраживања осуде.

Остали релеванти подаци: основне методе статистичке обраде података, место и време експерименталне провере резултата истраживања ако је таква провера планирана, веза на шире истраживачке пројекте ако су истраживања у оквиру докторске дисертације њихов део и сл.

² Где ће се упоредноправно приказати теоријски ставови, али и позитивноправна решења која постоје у англосаксонском правном систему (Сједињене Америчке Државе, Велика Британија и Аустралија), затим у Европској унији и у земљама у окружењу (Хрватска, Словенија и др.).

4. Хипотезе истраживања

Упознавајући се са предметом истраживања и проналажењем одређених веза и односа између класичног схватања утицаја менаџмента на квалитет услуга које пружа одређена компанија и у том смислу прилагођавање тих схватања делатности високог образовања, веома јасно се издвојила следећа хипотеза – да је **менаџмент у високошколској установи главни покретач континуираног праћења квалитета као и саме контроле квалитета у високом образовању, а да квалитет услуге високог образовања осигурава адекватне компетенције дипломираним студентима.**

Овако наведена главна хипотеза рада ће настојати да се докаже релевантним чињеницама кроз теоријска сазнања, али и практичне примере који постоје у пракси.

У току даљег истраживања, приликом, односно након дефинисања предмета истраживања утврдиће се нове хипотезе које ће на сличан начин бити доказане или оповргнуте релевантним чињеницама.

ГЛАВА I

**КОНТРОЛА КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ
ОБРАЗОВАЊУ ПРЕМА БОЛОЊСКОМ
ПРОЦЕСУ**

КОНТРОЛА КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ ПРЕМА БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ

У овом поглављу, најпре ће се анализирати општи појам квалитета и контроле квалитета, врсте система и модела контроле квалитета, уз анализу имплементације различитих система квалитета. На овом месту ће се анализирати и европска искуства у обезбеђењу квалитета која до сада постоје у различитим државама уз осврт на домаћу праксу која се спроводи у складу са Болоњским принципима од 2005. године. Такође, како имплементацију система квалитета, обезбеђење квалитета, али и контролу квалитета врше различити субјекти, покушаће се пронаћи веза између персоналног и материјалног супстрата у општем концепту обезбеђења и контроле квалитета у високом образовању.

1. Општи појам квалитета и контроле квалитета

Последњих неколико деценија можемо назвати етапом инсистирања на квалитету, да ли производа или услуга. Што се високог образовања и свих дебата које су вођене за унапређивање делатности високог образовања, квалитет је најчешће се изговарана реч и на академском, али и на политичком нивоу.

Квалитет у данашње време представља планетарни и друштвени феномен. Нови концепт квалитета представља нову филозофију пословања и живљења која омогућује дугорочан опстанак и развој. Револуција квалитета се најчешће везује за Јапан после Другог светског рата. Јапанска привреда је била разрушена и уништена због чега јој је била неопходна међународна помоћ. У Јапан је, у оквиру међународне помоћи, стигао један број америчких стручњака и научника који им је помогао да изграде нове фабрике и пренесу америчка знања из области менаџмента. Кључну улогу је, поред америчких стручњака, одиграло и Јапанско удружење научника и инжињера ЈУСЕ, са првим

директором Каогу Ichikawом који се сматра јапанским „гуруом“ квалитета. Јапан је одиграо кључну улогу у остваривању концепта квалитета и освојио најпробирљивија светска тржишта. Јапан је можда најспектакуларнији доказ могућности стицања конкурентности кроз квалитет. У периоду после Другог светског рата Запад није био вољан да купује јапанску робу, која није била на добром гласу. Немогућност да извезе робу је била велики подстицај за Јапан да крене у борбу за квалитет, која је 50-их година прошлог века прерасла у револуцију за квалитет. У наредних двадесетак година, захваљујући тој револуцији, Јапан је достигао позицију светског лидера у квалитету и постао економска велесила. Био је ово пример без преседана у историји (Филиповић и Ђурић, 2010:24).

Како обезбедити квалитет у раду или унапредити процесе квалитета и исходе јесте суштинска сврха деловања свих оних који желе бити успешни у свом раду. Ипак, сам појам квалитета и поред свих напора, остаје недовољно дефинисан. Иако је идеја квалитета временски и просторно универзална, појам квалитета није апсолутна, већ релативна величина. Појам квалитета директно зависи од онога који користи тај термин, као и од околности у којима се спомиње. Ипак, несумњиво је да је квалитет „spiritus movens“, покретач развоја и напретка, како на глобалном, тако и на појединачном, људском нивоу. Квалитет није лако дефинисати. Сама терминологија квалитета у академској заједници деведесетих година прошлог века изазвала је конфузију у погледу начина на који би он требало да буде дефинисан. У наставку, ево само неких од општих дефиниција квалитета, које су дали познати теоретичари. Тако се квалитет дефинише као „чедо политичке моде“ (Becher, 1999); „вишестрано избушен“ (Frazer, 1992). Квалитет је такође и „варљив“ (Neave, 1994); „несталан и оптерећен вредностима“ (Harvey & Green 1993). Јављају се и значајне полемике и дилеме, попут „Није могуће извести јединствену ауторитативну дефиницију квалитета високог образовања“ (Scott, 1994). „Евидентан је недостатак теорије квалитета образовања“ (Westerheijden, 1999) и зато „не постоји дефиниција, али квалитет ћете препознати када га пронађете!“ (McConvile, 1999) Или, као неки вид закључка, „У недостатку доброг објашњења, квалитет је филозофски концепт“ (Green, 1994) <https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/rad27>.

Дефиниција сама по себи говори о значају квалитета као кључа опстанка, пословног успеха и просперитета организације. У том смислу, активности су усмерене на:

1) Превентиву за квалитет у читавом животном циклусу производа или услуге, са циљем приближавања раду без грешака

2) Стицање поверења корисника да систем обезбеђује производе или услуге потребног и довољног нивоа квалитета (<https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/rad27>).

Након осврта на различите дефиниције и на општи појам квалитета, може се приступити одређивању појма контроле квалитета. Наиме, контролу квалитета чине поступци који детаљно испитују квалитет свих фаза производње (уколико се ради о контроли квалитета производа) или свих фаза у пружању услуга (уколикој се ради о контроли квалитета пружања услуге) <https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/rad27>.

Обезбеђивање квалитета укључује плански, системски приступ који је уређен тако да пружа адекватно уверење да ће производ, односно услуга потврдити установљене захтеве за дати производ или услугу. Постоје три основне карактеристике које важе за сваки програм обезбеђења квалитета, и то:

1) одговорност за квалитет јесте на организацији која дизајнира, развија, производи, чува и ставља у промет дати производ или одређену услугу, чији се квалитет посматра. За све наведене радње се захтева адекватан квалитет који је планиран, развијен и имплементиран;

2) обезбеђење и осигурање квалитета фокусира се на квалитет у идентификацији превенцији и корекцији незадовољавајућих услова или елемената који утичу на прихватљивост крајњег производа и

3) квалитет се дефинише у смислу специфичних захтева које треба испунити. Такви захтеви морају бити ефикасно пренети и не подразумевају оне активности чије операције могу, у било којој ситуацији и на било који начин, утицати на квалитет производа у термину његове употребе, заменљивости, облика,

функције или безбедности (Position Classification Standard for Quality Assurance Series, GS-1910. US Office of Personnel Management, 1983).

2. Модели за унапређење квалитета у високом образовању

Из општег појма квалитета може се закључити да квалитет постаје један од главних фактора конкурентске предности како у производном, тако и у услужном сектору, па самим тим и у образовању. Како би се избориле за своју позицију на глобалном тржишту, високошколске институције морају радити на квалитету својих услуга и показати отвореност ка свету. Поред тога, неопходно је развијати сарадњу са другим високошколским институцијама и пословном заједницом. Основна функција високог образовања је усавршавање особа у циљу стварања врхунских појединаца односно квалитетне радне снаге. Питање квалитета високог образовања је питање од општег значаја, будући да од њега користи имају не само студенти већ и послодавци, држава и читаво друштво. Квалитетно високо образовање обезбеђује способан будући кадар, истраживања и иновације, што доприноси расту запослености као и економском расту и развоју (Враћеш и сар., 2014:213).

Схватајући значај побољшања квалитета високог образовања за развој, владе европских земаља започеле су болоњски процес, измене закона о високом образовању, а неке од њих су успоставиле обавезну акредитацију високошколских установа и њихових студијских програма. Болоњски процес се састоји од серије промена у образовном систему који треба да резултира заједничким европским образовним системом који се састоји од узајамно упоредивих, компатибилних и кохерентних образовних подсистема. Требало би га постићи усаглашавањем академских степена и осигурањем квалитета високошколских установа (Carlos & Calvo, 2014:113). Постоје и аутори који тврде да болоњски процес поставља темеље за осигурање квалитета (Huet et al, 2011), али постоје аутори који тврде да је Болоњска декларација више ствар форме него суштине (Veiga & Amaral, 2012) и да је једини опипљиви резултат „болоњског универзитета“ пад квалитета образовног процеса (Цвијановић и сар., 2007).

Пре него се упустимо у анализу два најпознатија система квалитета које примењују високошколске установе, на основу изнетог може се закључити да схватање квалитета у високом образовању подразумева две врсте контроле – екстерну (спољашњу) и интерну (унутрашњу) контролу. О њима ће бити више речи у наставку рада. На овом месту се само може изнети тврдња да екстерна (спољашња) контрола квалитета коју врше посебно установљена тела³, донекле задире у загарантовану аутономију универзитета и других високошколских установа. Претерано детаљан опис, углавном формалних услова које високошколске установе треба да испуне да би испуниле захтеве у спољашњој провери квалитета, описане у правилницима и упутствима за акредитацију⁴, може да изврши претерано ограничавање академских слобода које су као такве загарантоване Уставом и Законом о високом образовању. Са друге стране, нпр. квалитет наставног особља се посматра углавном спрам научног доприноса и објаве радова, док се конкретне педагошке компетенције ни не разматрају нити у том смислу постоји било каква контрола. Апсурдно је, што таква врста контроле постоји за наставнике у систему основног и средњег образовања. Да ли се онда може рећи да је неко компетентан за универзитетског професора онда када испуни формалне услове прописане стандардима акредитације, а да се притом никада не провере његове педагошке способности помоћу свих познатих метода? Наравно да не значи. Међутим, стандардима се прописује оцена наставника од стране студената, те се ту вероватно очекује потребна контрола квалитета педагошког умећа професора.

Било како било, глобално посматрано, високо образовање је увек водила потреба за квалитетом, те је за почетак овог века карактеристична експанзија екстерних националних система за осигурање и контролу квалитета. Истовремено, почиње да се

³ Које оснива држава, нпр. Комисија за акредитацију и проверу квалитета у Републици Србији, Агенија за развој високог образовања и обезбеђивања квалитета у БиХ, Хрватска акредитацијска агенција у Републици Хрватској и сл.

⁴

<https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> - приступљено 20.09.2017.године

придаје велика важност и унутрашњем поступку контроле квалитета, за коју је важно да буде транспарентнија широј јавности. Да би то постигли, универзитети су користили неколико модела.

2.1. Унапређење квалитета методама прописаним законом и правилницима о акредитацији у високом образовању

Иако су студенти најочигледнији корисници услуга високог образовања, од ове делатности и економија и читаво друштво имају своја очекивања. Та очекивања се односе на знање које студенти треба да имају након дипломирања, стога је стално учење потреба друштва, постојеће и будуће, неопходно за постизање образовних циљева. Услови за ново знање утичу на постојеће наставне програме и увођење нових курсева, понекад се захтевају потпуне промене концепата наставних планова и програма и увођење нових методологија преноса знања. Осим тога, ове промене започињу снабдевање новим или побољшаним ресурсима који се користе у образовном процесу, тако да образовни процес постане у стању пружити потребни ниво квалитета. Потребан ниво квалитета образовног система расте уз континуитет развоја који подржава даљи напредак развоја (Живаљевић и сар., 2015:93).

Већ више пута помињани Болоњски процес и реформа високог образовања у Европи, па и код нас, довео је до акредитације која представља процес прегледа и контроле квалитета који дозвољава високошколским установама или студијским програмима да буду признати и званично сертифицирани као они који испуњавају одговарајуће стандарде. Ипак, остваривање стандарда постављених акредитацијом сматра се минималним захтевима за квалитетно постигнуће (Живаљевић и сар., 2015:94).

Дакле, стандарди који су прописани о акредитацији високошколских установа установљени као обавезни да би једна високошколска установа могла функционисати на тржишту високог образовања, па самим тим, стицати одређени профит од обављања таде делатности. А да ли је то довољно да се таква установа сматра квалитетном и да студенти

који поседују диплому такве установе имају проходност ка добром запослењу? Народно да није. Отуда и постоје велике разлике између високошколских установа у погледу квалитета саме установе, али и стечених компетенција студената на различитим високообразовним институцијама. Да би се ово боље разумело, у овом раду се анализирају само установе које имају акредитацију, као обавезан законски услов постојања на тржишту високог образовања. Али се оне међусобно разликују управо у квалитету који успеју да успоставе и одрже у свом пословању и деловању. И да се резимира, испуњење стандарда које захтева акредитација установе представља квалитативни минимум који једна установа испуњава. То је уједно је један од модела унапређења квалитета, који је, на основу претходно наведеног, ограниченог домета у самом каснијем развоју квалитета и захтева употребу и других модела.

У Републици Србији, на пример, поступак акредитације и контроле квалитета има два облика контроле:

- 1) спољашњу и
- 2) унутрашњу.

Такође, у оквиру спољашњег облика контроле и провере квалитета постоје стандарди које треба да испуни високошколска установа (табела бр. 1), као и стандарди које треба да испуни сваки појединачни студијски програм (табела бр. 2). Док су у оквиру унутрашњег облика контроле, или тзв. самоевалуације или самовредновања, и стандарди установе и појединачних студијских програма уобличени у јединствене стандарде (табела бр. 3)

У обе табеле се вреднује квалитет сваког појединачног процеса који постоји на високошколској установи и из таквог вредновања се доноси закључак о томе да ли одређена установа и одређени студијски програм задовољавају минимум услова у погледу квалитета, предвиђен Законом о високом образовању и осталим подзаконским актима које су на основу закона донети и усвојени.

Табела 1 – Упутства за припрему документације за акредитацију високошколске установе⁵

<p>Стандард 1: Основни задаци и циљеви високошколске установе</p> <p>Високошколска установа има утврђене основне задатке и циљеве који су у складу са циљевима високог образовања, који су утврђени законом.</p>
<p>Опис (до 300 речи):</p>
<p>Показатељи и прилози за стандард 1:</p> <p>Прилог 1.1. Публикација установе, или сајт установе</p>
<p>Стандард 2: Планирање и контрола</p> <p>Да би остварила основне задатке и циљеве, високошколска установа врши планирање и контролу резултата свих облика својих образовних, научних, уметничких, истраживачких и стручних активности у оквиру своје делатности.</p>
<p>Опис (до 100 речи):</p>
<p>Показатељи и прилози за стандард 2:</p> <p>Прилог 2.1. Усвојени план рада установе</p> <p>Прилог 2.2. Годишњи извештај установе или сродан документ</p>
<p>Стандард 3: Организација и управљање</p> <p>Високошколске установа има организациону структуру и систем управљања који обезбеђују постизање задатака и циљева високошколске установе.</p>
<p>Опис организационе структуре и органа управљања установе (до 300 речи):</p>
<p>Показатељи и прилози за стандард 3:</p> <p>Табела 3.1. Листа организационих јединица у саставу установе</p> <p>Прилог 3.1. Статут установе</p> <p>Прилог 3.2. Списак чланова Савета високошколске установе</p>

⁵ Из Упутства о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> / <https://drive.google.com/file/d/0Bwr8qEMuakSJSmUzZXytbHYwa3c/view> - приступљено 25.09.2017.године.

Стандард 4: Студије

Садржај квалификација и диплома појединих врста и нивоа студија одговарају карактеру и циљевима студијских програма. Студијски програми високошколске установе су у складу са основним задацима и циљевима и служе њиховом испуњењу. Високошколска установа систематично и ефективно планира, спроводи, надгледа, вреднује и унапређује квалитет студијских програма.

Опис (дати са највише 500 речи у случају универзитета или академије струковних студија):

Опис квалификације које означавају завршетак основних струковних студија

Опис квалификација које означавају завршетак основних академских студија

Опис квалификације које означавају завршетак дипломских академских студија

Опис квалификација које означавају завршетак специјалистичких академских студија

Опис квалификација које означавају завршетак специјалистичких струковних студија

Опис квалификација које означавају завршетак докторских студија

(Сваки појединачни опис дати са највише 100 речи у случају високошколске институције)

Показатељи и прилози за стандард 4:

Табела 4.1. Збирни преглед студијских програма који се реализују на универзитету или академији струковних студија

Табела 4.2. Листа студијских програма који се реализују у високошколској институцији

Прилог 4.1. Распоред часова за текућу школску годину, програма који се реализују у високошколској установи

Прилог 4.2. Додатак дипломи за студијске програме који се реализују у високошколској установи

Стандард 5: Научноистраживачки и уметничкоистраживачки рад

Високошколска установа која остварује академске студије има организован научноистраживачки и уметнички рад.

Опис научноистраживачких и уметничкоистраживачких активности (не дуже од 300 речи):

Показатељи и прилози за стандард 5:

Табела 5.1. Збирни преглед научноистраживачких пројеката који се тренутно реализују на универзитету

Табела 5.2. Листа научноистраживачких пројеката који се тренутно реализују у високошколској установи

Табела 5.3 Листа сарадника укључених у научноистраживачке и уметничкоистраживачке пројекте који се тренутно реализују у високошколској установи

Табела 5.4 Збирни преглед научноистраживачких резултата у установи у претходној календарској години

Прилог 5.1. План научноистраживачког или уметничкоистраживачког рада

Прилог 5.2. Документ о акредитацији установе као НИО

Прилог 5.3. Годишњи извештај установе или сродан документ

Прилог 5.4. Списак најзначајнијих објављених резултата установе за претходну календарску годину (систематисан по ознакама ресорног Министарства, не више од 50 референци)

Стандард 6: Наставно особље

Високошколска установа запошљава наставнике, истраживаче и сараднике који својом научном, уметничком и наставном делатношћу омогућавају испуњење основних задатака и циљева установе. Наставно особље компетентно остварује студијске програме и испуњава остале додељене задатке.

Опис (до 300 речи, за високошколску установу, а до 1000 речи за универзитет и академију струковних студија):

Показатељи и прилози за стандард 6:

Табела. 6.1. Преглед броја наставника по звањима ангажованих на универзитету

Табела. 6.2. Преглед броја сарадника по звањима ангажованих на универзитету

Табела. 6.1 А. Преглед броја наставника по звањима ангажованих на академији струковних студија

Табела. 6.2 А. Преглед броја сарадника по звањима ангажованих на академији струковних студија

Табела 6.3. Листа наставника ангажованих са пуним радним временом

Табела 6.4. Листа наставника ангажованих са непуним радним временом

Табела 6.5. Листа сарадника ангажованих са пуним радним временом

Табела 6.6. Листа сарадника ангажованих са непуним радним временом

Табела 6.7. Збирни преглед броја наставника по областима, и ужим научним или уметничким областима

Табела 6.8 Организација наставе

Прилог 6.1. Извод из електронске базе података пореске управе републике Србије

Прилог 6.1.а Уговора у раду наставног особља са пуним радним временом

Прилог 6.2. Правилник о избору наставника

Прилог 6.3. Уговори о ангажовању наставника са непуним радним временом

Прилог 6.4. Сагласност високошколске установе на рад наставника на другој високошколској установи

Прилог 6.5. Распоред часова

Стандард 7: Ненаставно особље

Високошколска установа има ненаставно особље које својим стручним и професионалним радом обезбеђује успешну реализацију студијских програма, основних задатака и циљева високошколске установе.

Опис (до 100 речи):

Показатељи и прилози за стандард 7:

Табела. 7.1. Збирни преглед ненаставног особља по звањима и радним местима у високошколској установи

Табела 7.1 А (Поље: Природно-математичке науке, Техничко-технолошке науке) Листа стручних сарадника који учествују у реализацији лабораторијских експерименталних вежби са студентима

Прилог 7.1. Извод из електронске базе података пореске управе републике Србије

Прилог 7.1.а Уговори о раду ненаставног особља

Стандард 8: Студенти

Сагласно основним задацима високошколска установа утврђује услове за упис студената и на основу тога врши избор кандидата. Високошколска установа обезбеђује потребне услове студентима за успешно савладавање студијских програма.

Опис (до 500 речи):

Показатељи и прилози за стандард 8:

Табела 8.1. Збирни преглед броја студената по пољима који студирају на универзитету или академији струковних студија у текућој школској години

Табела 8.2. Збирни преглед броја студената по пољима који студирају на универзитету или академији струковних студија

Табела 8.3. Преглед броја студената по студијским програмима по годинама који студирају у високошколској установи

Табела 8.4. Збирни преглед броја студената по пољима који су стекли диплому на универзитету или академији струковних студија

Табела 8.5. Преглед броја студената који су стекли диплому у високошколској установи у предходне три школске године

Табела 8.6 А. Статистички подаци о напредовању студената (студије првог степена са 180 ЕСПБ)

Табела 8.6 Б. Статистички подаци о напредовању студената (студије првог степена са 240 ЕСПБ)

Табела 8.6 В. Статистички подаци о напредовању студената (студије првог степена са 240 ЕСПБ)

Табела 8.6 Г. Статистички подаци о напредовању студената (студије другог степена са 120 ЕСПБ)

Табела 8.6 Д. Статистички подаци о напредовању студената (студије другог степена са 60 ЕСПБ)

Прилог 8.1. Конкурс за упис студената у текућу школску годину

Прилог 8.2. Решење о именовану комисије за пријем студената

Прилог 8.3. Ранг листа студената уписаних на установу у претходној школској години

Прилог 8.4. Евиденција пролазности и положених испита по предметима и годинама

Прилог 8.5. Подаци о студентском парламенту

Стандард 9: Простор и опрема

Високошколска установа обезбеђује простор и опрему неопходне за квалитетно извођење

свих облика наставе. Стандарди простора и опреме одређују се по образовно-научним, односно образовно-уметничким пољима.
Опис (до 200 речи):
Показатељи и прилози за стандард 9: Табела 9.1. Листа објеката са површином у самосталној високошколској установи – универзитету или академији струковних студија Табела 9.1 А (Поље: Природно-математичке науке) Спецификација лабораторијског простора који високошколска установа обезбеђује за извођење експерименталне наставе Табела 9.2 Листа просторија са површином у високошколској установи Табела 9.3. Листа вредније опреме која се користи у наставном процесу у високошколској установи Табела 9.4. Листа капиталне опреме која се користи у наставном процесу - (опрема вредна више од 100.000 €) Прилог 9.1. Доказ о власништву, уговори о коришћењу или уговори о закупу Прилог 9.2. Извод из књиге инвентара
Стандард 10: Библиотека, уџбеници и информациона подршка Високошколска установа има одговарајућу библиотеку снабдевену потребним уџбеницима за извођење наставе и информационе ресурсе и сервисе које користи у циљу испуњења основних задатака.
Опис (до 200 речи):
Показатељи и прилози за стандард 10: Табела 10.1 Листа библиотека у самосталној високошколској установи -универзитету или академији струковних студија Табела 10.2 Збирни преглед броја библиотечких јединица у високошколској установи Табела 10.3. Збирни преглед броја уџбеника по областима (на српском и другим језицима) који су доступни студентима Прилог 10.1. Извод из библиотечке књиге инвентара Прилог 10.2. Изјава о поседовању рачунарске лабораторије и броја рачунара у њој

Стандард 11: Извори финансирања високошколске установе
Извори финансирања високошколске установе довољни су да обезбеде квалитетно извођење наставе најмање за период законом прописаног трајања студијског програма.
Опис (не више од 300 речи):
Показатељи и прилози за стандард 11:
Прилог 11.1. Финансијски извештаји за последње три године
Прилог 11.2. Финансијски план за текућу годину
Стандард 12: Унутрашњи механизми за осигурање квалитета
Високошколска установа доноси и реализује стратегију обезбеђења квалитета у своме раду.
Опис (највише 100 речи):
Показатељи и прилози за стандард 12:
Табела 12.1 Листа чланова комисије за квалитет
Прилог 12.1. Извештај о резултатима самовредновања високошколске установе
Прилог 12.2. Јавно публикован документ – Политика обезбеђења квалитета-
Прилог 12.3. Правилник о уџбеницима
Прилог 12.4. Извод из Статута установе којим регулише оснивање и делокруг рада комисије за квалитет

Табела 2 – Упутства за припрему документације за акредитацију студијског програма првог и другог нивоа високог образовања⁶

Стандард 1. Структура студијског програма
Студијски програм садржи елементе утврђене законом.
Опис структуре и садржаја студијског програма са методама извођења наставе (највише 500 речи)
Евиденција: Публикација установе (у штампаном или електронском облику, сајт институције) - Прилог 1.1
Стандард 2. Сврха студијског програма
Студијски програм има јасно дефинисану сврху и улогу у образовном систему, доступну јавности.
Опис (највише 500 речи)
Евиденција: Публикација установе (у штампаном или електронском облику, сајт институције) - Прилог 1.1
Стандард 3. Циљеви студијског програма
Студијски програм има јасно дефинисане циљеве.

⁶ Из Упутства о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> / <https://drive.google.com/file/d/OBwr8qEMuakSJUnBpYzI1UzhnX2c/view> - приступљено 25.09.2017.године.

Опис (највише 500 речи)
Евиденција: Публикација установе (у штампаном или електронском облику, сајт институције) - Прилог 1.1
Стандард 4. Компетенције дипломираних студената Савладавањем студијског програма студент стиче опште и предметно-специфичне способности које су у функцији квалитетног обављања стручне, научне и уметничке делатности.
Опис општих и предметно-специфичних компетенција студената (највише 200 речи) Опис исхода учења (највише 200 речи)
Евиденција: Додатак дипломе - Прилог 4.1.
Стандард 5. Курикулум Курикулум студијског програма садржи листу и структуру обавезних и изборних предмета и модула и њихов опис.
Опис (највише 300 речи) Табела 5. 1. Распоред предмета по семестрима и годинама студија за студијски програм првог нивоа студија Табела 5.1А. Распоред предмета по семестрима и годинама студија за студијски програм другог нивоа студија Табела 5.2. Спецификација предмета

Табела 5.2А Спецификација стручне праксе

Табела 5.2Б Спецификација завршног рада

Извештај 1. Извештај о структури студијског програма

Табела 5.3 Листа изборних предмета

Табеле 5.4., 5.5., 5.6., 5.7. и 5.8. Листа предмета на студијском програму првог нивоа, по типу предмета: Академско-општеобразовни предмети (5.4.), Теоријско-методолошки предмети (5.5.), Научно, односно уметничко стручни (5.6.), Стручно апликативни (5.7.), Стручни, односно уметничко стручни предмети (5.8.)

Блок табела 5.1 Студијског програмаса изборним подручјем-модулима:
.....

Евиденција: Распоред часова - **Прилог 5.1**, Књига предмета (у документацији и на сајту институције) - **Прилог 5.2**, Одлука о прихватању студијског програма од стране стручних органа високошколске установе - **Прилог 5.3**

Стандард 6. Квалитет, савременост и међународна усаглашеност студијског програма

Студијски програм је усклађен са савременим светским токовима и стањем струке, науке и уметности у одговарајућем образовно-научном, односно уметничко-образовном пољу и упоредив је са сличним програмима на иностраним високошколским установама, а посебно у оквиру европског образовног простора.

Опис (не више од 300 речи)

Евиденција: Документација о најмање три акредитована инострана програма, са којим је програм усклађен - **Прилог 6.1,2,3**, Препоруке или усклађеност са одговарајућим добром праксом у европским институцијама - **Прилог 6.4**

Стандард 7. Упис студената

Високошколска установа у складу са друштвеним потребама и својим ресурсима уписује студенте на одговарајући студијски програм на основу успеха у претходном школовању и провере њиховог знања, склоности и способности.

Опис (највише 500 речи)

Табела 7.1 Преглед броја студената који су уписани на студијски програм по годинама студија у текућој школској години

Евиденција: Конкурс за упис студената - **Прилог 7.1**, Решење о именовању комисије за пријем студената - **Прилог 7.2**, Услови уписа студената (извод из Статута институције, или други документ) - **Прилог 7.3**

Стандард 8. Оцењивање и напредовање студената

Оцењивање студената врши се непрекидним праћењем рада студената и на основу поена стечених у испуњавању предиспитних обавеза и полагањем испита.

Опис (највише 500 речи)

Табела 8.1 Збирна листа поена по предметима које студент стиче кроз рад у настави и полагањем предиспитних обавеза као и на испиту

Табела 8.2 Статистички подаци о напредовању студената на студијском програму

Евиденција: Књига предмета, - (у документацији и на сајту институције) - **Прилог 5.2**

Стандард 9. Наставно особље

За реализацију студијског програма обезбеђено је наставно особље са потребним научним, уметничким и стручним квалификацијама.

Опис (највише 200 речи)

Табела 9.0 Укупни подаци о наставном особљу у установи и на студијском програму (листа се формира приликом уноса података у електронски формулар, установа је обавезна да у ову табелу унесе све податке који се траже)

Табела 9.1. Научне, уметничке и стручне квалификације наставника и задужења у настави

Табела 9.2. Листа наставника ангажованих на студијском програму (формира се листа из табеле 9.0)

Табела 9.3 Збирни преглед броја наставника по областима, и ужим научним или уметничким областима ангажованих на студијском програму

Табела 9.4. Листа сарадника ангажованих на студијском програму (формира се листа из табеле 9.0)

Извештај 2. Број наставника према потребама студијског програма

Извештај 3. Број сарадника према потребама студијског програма

Извештај о параметрима студијског програма (овај извештај следи из уноса података у електронски формулар)

Евиденција: Извод из електронске базе података пореске управе републике Србије -

Прилог 9.1, Уговори о раду наставника запослених са пуним радним временом -

Прилог 9.1 а, Правилник о избору наставника - **Прилог 9.2,**

Уговори о ангажовању наставника са непуним радним временом - **Прилог 9.3**

Сагласност високошколске установе на рад наставника на другој високошколској установи - **Прилог 9.4,**

Одлука Сената о избору гостујућег професора - **Прилог 9.5,**

Доказ о боравку за стране држављане издат од надлежног органа - **Прилог 9.6.**

Стандард 10. Организациона и материјална средства

За извођење студијског програма обезбеђују се одговарајући људски, просторни, техничко-технолошки, библиотечки и други ресурси који су примерени карактеру студијског програма и предвиђеном броју студената.

Опис (не више од 100 речи)

Табела 10.1 Листа просторија са површином у високошколској установи у којој се изводи настава на студијском програму:

Табела 10.2 Листа опреме за извођење студијског програма

Табела 10.3 Листа библиотечких јединица релевантних за студијски програм

Табела 10.4. Листа уџбеника доступна студентима на студијском програму

Табела 10.5 Покривеност обавезних предмета литературом (књигама, збиркама, практикумима..., које се налазе у библиотеци или их има у продаји

Евиденција: Извод из Књиге инвентара - **Прилог 10.1**, Доказ о поседовању информационе технологије, броја интернет прикључака и сл. - **Прилог 10.2**

Стандард 11. Контрола квалитета

Контрола квалитета студијског програма спроводи се редовно и систематично путем самовредновања и спољашњом провером квалитета.

Опис (највише 100 речи)

Табела 11. 1. Листа чланова комисије за контролу квалитета .

Евиденција: Извештај о резултатима самовредновања студијског програма - **Прилог 11.1**, Јавно публикован документ - Политика обезбеђења квалитета - **Прилог 11.2**

Правилник о уџбеницима - **Прилог 11.3**, Извод из Статута установе којим регулише оснивање и делокруг рада комисије за квалитет - **Прилог 11.4**

Стандард 12. Студије на даљину

Студијски програм заснован на методама и технологијама образовања на даљину подржан је ресурсима који обезбеђују квалитетно извођење студијског програма.

Високошколска установа може организовати студијски програм на даљину за сваку област и свако образовно-научно и образовно-уметничко поље, ако наставни садржај, подржан расположивим ресурсима, може квалитетно усвојити кроз студије на даљину и ако се обезбеђује исти ниво знања дипломираних студената, иста ефикасност студирања и исти ранг (квалитет) дипломе као и у случају уобичајеног начина реализације студијског програма.

Опис (не више од 300 речи)

Табела 3 – Стандарди за самовредновање квалитета високошколских установа⁷

<p>Стандард 1: Стратегија обезбеђења квалитета</p> <p>Високошколска установа утврђује стратегију обезбеђења квалитета, која је доступна јавности.</p>
<p>Упутства за примену стандарда 1:</p> <p>Упутства за примену стандарда 1:</p> <p>4.1 Стратегија обезбеђења квалитета садржи:</p> <ul style="list-style-type: none">- опредељење високошколске установе да непрекидно и систематски ради на унапређењу квалитета својих програма;- мере за обезбеђење квалитета;- субјекте обезбеђења квалитета (стручна тела, студенте, ненаставно особље) и њихова права и обавезе у том поступку;- области обезбеђења квалитета (студијски програми, настава, истраживање, вредновање студената, уџбеници и литература, ресурси, ненаставна подршка, процес управљања);- опредељење за изградњу организационе културе квалитета;- повезаност образовне, научноистраживачке, уметничке и стручне делатности. <p>4.2 Стратегију обезбеђења квалитета доноси орган управљања високошколске установе на предлог органа пословођења.</p> <p>4.3. Високошколска установа објављује стратегију обезбеђења квалитета и промовише је, како у самој установи, тако и у јавности.</p> <p>4.4. Високошколска установа периодично преиспитује и унапређује стратегију обезбеђења квалитета.</p>
<p>Стандард 2: Начини поступци за обезбеђење квалитета</p> <p>Високошколска установа утврђује начине и поступке за обезбеђење квалитета свог рада, који су доступни јавности.</p>

⁷ Из Упутства о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kap.k.org/sr/%d1%81%d0%bf%d0%ba/> / <https://drive.google.com/file/d/0Bwr8qEMuakSJWXVYmI1OGJXcm8/view> - приступљено 25.09.2017.године.

Упутства за примену стандарда 2:

- 2.1. Стандарди за обезбеђење квалитета садрже минимални ниво квалитета рада високошколске установе.**
- 2.2. Поступци за обезбеђење квалитета се утврђују посебно за сваку област обезбеђења квалитета и њима се на детаљан начин уређује поступање субјеката у систему обезбеђења квалитета те установе.**
- 2.3. Стандарде и поступке за обезбеђење квалитета доноси стручни орган високошколске установе на предлог комисије за обезбеђење квалитета.**
- 2.4. Високошколска установа је обавезна да стандарде и поступак за обезбеђење квалитета учини доступним наставницима, студентима и јавности.**
- 2.5. Високошколска установа периодично преиспитује и унапређује стандарде и поступке за обезбеђење квалитета.**

Стандард 3: Систем обезбеђења квалитета

Високошколска установа изграђује организациону структуру за обезбеђење квалитета.

Упутства за примену стандарда 3:

- 3.1. Високошколска установа статутом утврђује послове и задатке наставника, сарадника, студената, стручних органа, катедри и комисије за обезбеђење квалитета у доношењу и спровођењу стратегије, стандарда и поступка за обезбеђење квалитета.**
- 3.2. Високошколска установа посебним мерама обезбеђује учешће студената у доношењу и спровођењу стратегије, стандарда, поступка и културе обезбеђења квалитета.**
- 3.3. Високошколска установа формира комисију за обезбеђење квалитета из реда наставника, сарадника, ненаставног особља и студената.**

Стандард 4: Квалитет студијског програма

Квалитет студијског програма обезбеђује се кроз праћење и проверу његових циљева, структуре, радног оптерећења студената, као и кроз осавремењивање садржаја и стално прикупљање информација о квалитету програма од одговарајућих друштвених институција.

Упутства за примену стандарда 4:

- 4.1 Високошколска установа редовно и систематски проверава и, по потреби, изнова**

одређује:

- Циљеве студијског програма и њихову усклађеност са циљевима високошколске установе;
- Структуру и садржај студијског програма уопгледу односа општеобразовних, научно и стручно-апликативних теоријско-методолошких дисциплина;
- Радно оптерећење студената мерено ЕСПБ;
- исходе и стручност које добијају студенти када заврше студије и могућности запошљавања и даљег школовања.

4.2 Високошколска установама утврђене поступке за одобравање, праћење и контролу програма студија.

4.3 Високошколска установа редовно прибавља повратне информације од послодаваца, представника Националне службе за запошљавање и другог одговарајућег организација о квалитету студија и својих студијских програма.

4.4 Високошколска установа обезбеђује студентима учешће у оцењивању и осигурању квалитета студијских програма.

4.5 Високошколска установа обезбеђује непрекидно осавремењивање садржаја курикулума и њихову упоредивост са курикулумима одговарајућих страних високошколских установа.

4.6 Курикулум студијског програма подстиче студенте на стваралачки начин размишљања, на дедуктивни начин истраживања, као и примену знања и вештина у практичне сврхе.

4.7 Услови и поступци који су неопходни за завршавање студија и добијање дипломе одређеног нивоа образовања су дефинисани и доступни јавности, нарочито у електронској форми, и усклађени су са циљевима, садржајима и обимом акредитованих студијских програма.

Стандард 5: Квалитет наставног процеса

Квалитет наставног процеса обезбеђује се кроз интерактивност наставе, укључивање примера у наставу, професионални рад наставника и сарадника, доношење и поштовање планова рада по предметима, као и праћење квалитета наставе и предузимање потребних мера у случају када се утврди да квалитет наставе није на одговарајућем нивоу

Упутство за припрему документације за стандард 5:

5.1 Наставници и сарадници током извођења предавања и вежби поступају професионално и имају коректан однос према студентима.

5.2 План и распоред наставе (предавања и вежби) усклађени су са потребама и могућностима студената, познати су пре почетка одговарајућег семестра и доследно се спроводе.

5.3 Настава на високошколским установама је интерактивна, обавезно укључује примере из праксе, подстиче студенте на размишљање и креативност, самосталност у раду и примену стечених знања.

5.4 Високошколска установа обезбеђује да се на сваком предмету, пре почетка семестра, донесе и учини доступним студентима план рада који укључује:

- основне податке о предмету: назив, година, број ЕСПБ бодова, услови;
- циљеве предмета;
- садржај и структуру предмета;
- план и распоред извођења наставе (предавања и вежбе);
- начин оцењивања на предмету;
- уџбенике, односно обавезну и допунску литературу;
- податке о наставницима и сарадницима на предмету.

5.5 Високошколска установа систематски прати спровођење плана наставе, као и планова рада на појединачним предметима и предузима корективне мере уколико дође до одступања.

5.6 Високошколска установа систематски прати, оцењује квалитет наставе на појединачним предметима и предузима корективне мере за његово унапређење. Установа упозорава наставнике који се не придржавају плана рада на предмету или не постижу одговарајући квалитет предавања и вежби на потребу побољшања и обезбеђују им потребно усавршавање

Стандард 6: Квалитет научноистраживачког, уметничког и стручног рада

Високошколска установа непрекидно ради на подстицању, обезбеђењу услова, праћењу и провери резултата научноистраживачког, уметничког и стручног рада и на њиховом укључивању у наставни процес.

Упутства за примену стандарда 6:

6.1 Високошколска установа у своме раду остварује јединство образовног, научноистраживачког, уметничког и професионалног (стручног) рада.

6.2 Високошколска установа перманентно осмишљава, припрема и реализује научноистраживачке, уметничке, стручне и друге врсте програма, као и националне и међународне научне пројекте.

6.3 Високошколска установа систематски прати и оцењује обим и квалитет истраживачког рада наставника и сарадника.

6.4 Садржај и резултати научних, истраживачких, уметничких и стручних активности високошколске установе усклађени су са стратешким циљем саме установе, као и са националним и европским циљевима и стандардима високог образовања.

6.5 Знања до којих високошколска установа долази спровођењем одређених научних, истраживачких, уметничких и професионалних активности активно се укључују у постојећи наставни процес.

6.6 Високошколска установа подстиче своје запослене да се активно баве научним, истраживачким, уметничким и професионалним радом и да што чешће објављују резултате свога рада.

6.7 Високошколска установа обавља издавачку делатност у складу са својим могућностима.

Стандард 7: Квалитет наставника и сарадника

Квалитет наставника и сарадника обезбеђује се пажљивим планирањем и избором на основу јавног поступка, стварањем услова за перманентну едукацију и развој наставника и сарадника и провером квалитета њиховог рада у настави.

Упутства за примену стандарда 7:

7.1 Поступак и услови за избор наставника и сарадника утврђују се унапред, јавни су и доступни оцени стручне и шире јавности. Овај поступак и услови су предмет периодичне провере и усавршавања.

7.2 Високошколска установа се приликом избора наставника и сарадника у звања придржава прописаних поступака и услова путем којих оцењује научну, истраживачку и педагошку активност наставника и сарадника.

7.3 Високошколска установа систематски прати, оцењује и подстиче научну, истраживачку и педагошку активност наставника и сарадника.

7.4 Високошколска установа спроводи дугорочну политику квалитетне селекције младих кадрова и њиховог даљег напретка, као и различите врсте усавршавања.

7.5 Високошколска установа обезбеђује наставницима и сарадницима перманентну едукацију и усавршавање, путем студијских боравака, специјализација, учешћа на научним, уметничким и стручним скуповима.

7.6 Високошколска установа при избору и унапређењу наставно-научног, уметничког и стручног кадра посебно вреднује повезаност рада у образовању са радом на пројектима у другим областима привредног и друштвеног живота.

7.7 Високошколска установа при избору и унапређењу наставно-научног, уметничког и стручног кадра посебно вреднује педагошке способности наставника и сарадника.

Стандард 8: Квалитет студената

Квалитет студената се обезбеђује селекцијом студената на унапред прописан и јаван начин, оцењивањем студената током рада у настави, перманентним праћењем и проверавањем резултата оцењивања и пролазности студената и предузимањем одговарајућих мера у случају пропуста

Упутства за примену стандарда 8:

8.1 Високошколска установа обезбеђује потенцијалним и уписаним студентима све релевантне информације и податке који су повезани са њиховим студијама.

8.2 При селекцији студената за упис, високошколска установа вреднује резултате постигнуте у претходном школовању и резултате постигнуте на пријемном испиту, односно испиту за проверу склоности и способности, у складу са законом.

8.3 Једнакост и равноправност студената по свим основама (раса, боја коже, пол, сексуална оријентација, етничко, национално или социјално порекло, језик, вероисповест, политичко или друго мишљење, статус стечен рођењем, постојање сензорног или моторног хендикепа и имовинско стање) загарантовани су, као и могућност студирања за студенте са посебним потребама.

8.4 Високошколска установа развија и унапред упознаје студенте са обавезом праћења наставе.

8.5 Студенти се оцењују помоћу унапред објављених критеријума, правила и процедура.

8.6 Високошколска установа систематично анализира, оцењује и унапређује методе и критеријуме оцењивања студената по предметима, а посебно: да ли је метод оцењивања студената прилагођен предмету, да ли се прати и оцењује рад студента током наставе,

какав је однос оцена рада студента током наставе и на завршном испиту у укупној оцени и да ли се оцењује способност студената да примене знање.

8.7 Методе оцењивања студената и знања које су усвојили у току наставно-научног процеса усклађене су са циљевима, садржајима и обимом акредитовања студијских програма.

8.8 Високошколска установа обезбеђује коректно и професионално понашање наставника током оцењивања студената (објективност, етичност и коректан однос према студенту).

8.9 Високошколска установа систематично прати и проверава оцене студената по предметима и предузима одговарајуће мере уколико дође до неправилности у дистрибуцији оцена (сувише високих или ниских оцена, неравномеран распоред оцена) у дужем периоду.

8.10 Високошколска установа систематично прати и проверава пролазност студената по предметима, програмима, годинама и предузима корективне мере у случају сувише ниске пролазности или других неправилности у оцењивању.

8.11 Високошколска установа омогућава студентима одговарајући облик студентског организовања, деловања и учешћа у одлучивању, у складу са законом.

Стандард 9: Квалитет уџбеника, литературе, библиотечких и информатичких ресурса

Квалитет уџбеника, литературе, библиотечких и информатичких ресурса се обезбеђује доношењем и спровођењем одговарајућег подзаконског акта.

Упутства за примену стандарда 9:

9.1 Високошколска установа обезбеђује студентима уџбенике и другу литературу неопходну за савлађивање градива у потребној количини и на време.

9.2 Настава из сваког предмета је покривена одговарајућим уџбеницима и другим училима, који су унапред познати и објављени.

9.3 Високошколска установа доноси општи акт о уџбеницима. У складу са тим општим актом, установа систематично прати, оцењује квалитет уџбеника и других училиа са аспекта квалитета садржаја (савременост, тачност), структуре (примери, питања, резиме), стила и обима (усклађеност са бројем ЕСПБ бодова); уџбеници и друга училиа која не задовољавају стандард бивају побољшани или повучени из наставе и замењени квалитетнијим.

9.4 Високошколска установа обезбеђује студентима библиотеку опремљену потребним бројем библиотечких јединица, као и опремом за рад.

9.5 Високошколска установа систематично прати, оцењује и унапређује структуру и обим библиотечког фонда.

9.6 Високошколска установа обезбеђује студентима неопходне информатичке ресурсе за савлађивање градива: потребан број рачунара одговарајућег квалитета, другу информатичку опрему, приступ интернету и осталу комуникациону опрему.

9.7 Број запослених у библиотеци и пратећим службама, као и врста и ниво њихове стручне спреме усклађени су са националним и европским стандардима за пружање ове врсте услуга.

9.8 Компетентност и мотивисаност особља за подршку у библиотеци, читаоници и рачунарском центру се континуирано прати, оцењује и унапређује.

9.9 Студенти се систематски упознају са начином рада у библиотеци и рачуномском центру.

9.10 Просторије намењене за смештај библиотечког фонда, архивског и осталог електронског материјала, а нарочито студентске читаонице, смештене су у одговарајућем делу зграде како би студентима, наставном и ненаставном особљу и осталим корисницима пружиле адекватне услове за рад. Коришћење библиотеке и приступ њеном комплетном фонду обезбеђен је најмање 12 часова дневно.

Стандард 10: Квалитет управљања високошколском установом и квалитет ненаставне подршке

Квалитет управљања високошколском установом и квалитет ненаставне подршке се обезбеђује утврђивањем надлежности и одговорности органа управљања и јединица за ненаставну подршку и перманентним праћењем и провером њиховог рада.

Упутства за примену стандарда 10:

10.1 Органи управљања и органи пословођења, њихове надлежности и одговорности у организацији и управљању високошколском установом утврђени су општим актом високошколске установе у складу са законом.

10.2 Структура, организационе јединице и њихов делокруг рада, као и њихова координација и контрола, утврђени су општим актом високошколске установе, у складу са законом.

10.3 Високошколска установа систематски прати и оцењује организацију и управљање високошколском установом и предузима мере за њихово унапређење.

10.4 Високошколска установа систематски прати и оцењује рад управљачког и ненаставног особља и предузима мере за унапређење квалитета њиховог рада; посебно прати и оцењује њихов однос према студентима и мотивацију у раду са студентима.

10.5 Услови и поступак заснивања радног односа и напредовања ненаставног особља утврђују се општим актом високошколске установе и доступни су јавности.

10.6 Рад и деловање управљачког и ненаставног особља су доступни оцени наставника, ненаставног особља, студената и јавног мњења.

10.7 Високошколска установа обезбеђује број и квалитет ненаставног особља у складу са стандардима за акредитацију.

10.8 Установа обезбеђује управљачком и ненаставном особљу перманентно образовање и усавршавање у струци.

Стандард 11: Квалитет простора и опреме

Квалитет простора и опреме се обезбеђује кроз њихов адекватан обим и структуру.

Упутства за примену стандарда 11:

11.1 Високошколска установа поседује примерене просторне капацитете: учионице, кабинете, библиотеку, читаоницу и слично за квалитетно обављање своје делатности.

11.2 Високошколска установа поседује адекватну и савремену техничку, лабораторијску и другу специфичну опрему која обезбеђује квалитетно извођење наставе на свим врстама и степенима студија.

11.3 Високошколска установа континуирано прати и усклађује своје просторне капацитете и опрему са потребама наставног процеса и бројем студената.

11.4 Високошколска установа свим запосленим и студентима обезбеђује неометан приступ различитим врстама информација у електронском облику и информационим технологијама, како би се те информације користиле у научно-образовне сврхе.

11.5 Високошколска установа у свом саставу поседује најмање једну просторију опремљену савременим техничким и осталим уређајима који студентима и особљу омогућавају рад на рачунарима и коришћење услуга рачунског центра (фотокопирање, штампање, скенирање, нарезивање ЦД и ДВД материјала).

Стандард 12: Финансирање

Квалитет финансирања високошколске установе обезбеђује се кроз квалитет извора финансирања, финансијско планирање и транспарентност у употреби финансијских средстава, што доводи до финансијске стабилности у дугом року.

Упутства за примену стандарда 12:

12.1 Високошколска установа има дугорочно обезбеђена финансијска средства неопходна за реализацију наставно-научног процеса, научноистраживачких пројеката, уметничких и професионалних активности.

12.2 Извори финансирања високошколске установе могу бити:

- средства која обезбеђује оснивач;
- школарине;
- донације, поклони и завештања;
- средства за финансирање научноистраживачког, уметничког и стручног рада;
- пројекти и уговори у вези са реализацијом наставе, истраживања и консултантских услуга;
- накнаде за комерцијалне и друге услуге;
- оснивачка права из уговора са трећим лицима;
- и други извори, у складу са законом.

12.3 Високошколска установа самостално планира распоред и намену финансијских средстава тако да обезбеђује финансијску стабилност и ликвидност у дужем временском периоду.

12.4 Високошколска установа обезбеђује јавност и транспарентност својих извора финансирања и начина употреба финансијских средстава кроз извештај о пословању и годишњи обрачун који усваја Савет.

Стандард 13: Улога студената у самовредновању и провери квалитета

Високошколске установе обезбеђују значајну улогу студената у процесу обезбеђења квалитета, и то кроз рад студентских организација и студентских представника у телима високошколске установе, као и кроз анкетирање студената о квалитету високошколске установе.

Упутства за примену стандарда 13:

13.1 Представници студената су чланови комисије за обезбеђење квалитета високошколске установе.

13.2 Студенти на одговарајући начин дају мишљење о стратегији, стандардима, поступцима и документима којима се обезбеђује квалитет високошколске установе, укључујући и резултате самовредновања и оцењивања квалитета високошколске установе.

13.3 Обавезан елемент самовредновања високошколске установе јесте анкета којом се испитују ставови и мишљења студената о питањима из свих области које се проверавају у процесу самовредновања. Високошколска установа је обавезна да организује и спроведе анкету и да њене резултате учини доступним јавности и укључи их у укупну оцену самовредновања и оцене квалитета.

13.4 Студенти су активно укључени у процесе перманентног осмишљавања, реализације развоја и евалуације студијских програма у оквиру курикулума и развој метода оцењивања.

Стандард 14: Систематско праћење и периодична провера квалитета

Високошколска установа континуирано и систематски прикупља потребне информације о обезбеђењу квалитета и врши периодичне провере у свим областима обезбеђења квалитета.

Упутства за примену стандарда 14:

14.1 Високошколска установа обезбеђује спровођење утврђених стандарда и поступака за оцењивање квалитета и обављање свих задатака које у том процесу имају субјекти у систему обезбеђења квалитета те установе.

14.2 Високошколска установа обезбеђује услове и инфраструктуру за редовно, систематско прикупљање и обраду података потребних за оцену квалитета у свим областима које су предмет самовредновања.

14.3 Високошколска установа обезбеђује редовну повратну информацију од послодаваца, представника Националне службе за запошљавање, својих бивших студената и других одговарајућих организација о компетенцијама дипломираних студената.

14.4 Високошколска установа обезбеђује податке потребне за упоређивање са страним високошколским установама у погледу квалитета.

14.5 Високошколска установа обавља периодична самовредновања и проверу нивоа квалитета током којих проверава спровођење утврђене стратегије и поступака за обезбеђење квалитета, као и достизање жељених стандарда квалитета. У периодичним

самовредновањима обавезно је укључивање резултата анектирања студената. Самовредновање мора да се спроводи најмање једном у три године.

14.6 Са резултатима самовредновања високошколска установа упознаје наставнике и сараднике, путем катедри и стручних органа, студенте, преко студентских организација, Комисију за акредитацију и проверу квалитета и јавност.

Да се не би сувише оптерећивао овај рад, није наведена табела за акредитацију студија III нивоа студија – студијског програма докторских студије, који има своје специфичности у односу на студије I и II нивоа, али она није толико значајна за анализу која се на овом месту жели извршити.

Дакле, на примеру стандарда које прописују прописи Републике Србије, може се сагледати које све услове треба да испуни једна високошколска установа. Да ли се, након навођења табела у којима су прописани стандарди и показатељи испуњености стандарда, може и даље тврдити да је модел унапређења и контроле квалитета акредитацијом, само минимум услова? Није ли тај минимум веома широк? Или је домет те ширина стандарда у погледу квалитета само формалне природе, како тврде неки домаћи аутори, а да сама суштина може да буде сасвим другачија? Како би се то могло рећи – „Папир трпи све“, јер се већина наведених показатеља за утврђене стандарде доказује управо папиролошки. У сваком случају, након анализе наведених табела, може се закључити да је процес акредитације у нас веома захтеван у погледу услова и стандарда које једна високошколска установа треба да испуни. А питање форме и суштине треба да реше заједнички држава и сама високошколска установа која на тржишту високог образовања жели да се истакне и буде препознатљива по свом квалитету.

2.2. Унапређење квалитета PDCA методом

Пре двадесетак година појавили су се први међународни стандарди система менаџмента који су довели до сасвим новог приступа у комуникацији пословних субјеката широм света. Ови стандарди су направили искорак у међународној

стандардизацији из области технике ка сфери управљања (без обзира да ли ће то неко звати руковођење, менаџмент, или на неки други начин).

Стандарди који су усвојени на међународном нивоу имају ознаку ИСО (међународна организација за стандардизацију), а ако су усвајани у Европи имају ознаку ЕН (европске норме).

Издвојићемо неке од међународних стандарда и сертификата који су најчешће у употреби:

- ИСО 9001:стандарди система менаџмента квалитетом,
- ИСО 14001:системи менаџмента заштитом животне средине,
- ИСО 17000:системи за разне организације које се баве оцењивањем,
- ИСО 27000:системи менаџмента сигурношћу информација,
- ИСО 31000:процес управљања ризицима
- ИСО 50001:управљање енергијом
- ОХСАС 18001:систем менаџмента заштитом здравља и безбедности на раду,
- НАССР:систем анализе ризика и управљање процесима у критичним контролним, тачкама
- HALAL систем,
- FSC:систем контроле надзорног ланца,
- IFS:International Food Standard (Међународни стандард за храну),
- GLOBAL GAP:Стандард добре пољопривредне праксе,
- (BIO) Organic сертификат
- BRC стандард
- GOST-R стандард

- СМММ (Capability Maturity Model Integration): методологија за побољшање процеса.

Иако не спада у међународне стандарде знак о усаглашености производа, СЕ знак представља битан услов за успешно пословање (Национална агенција за регионални развој, 2013).

Теорија управљања квалитетом препоручује методологију PDCA (Sokovic et al., 2005) и имплементацију процеса приступа (Петковић и сар., 2005) да би се могло постићи континуирано побољшање квалитета. Најчешће примењени модели за осигурање квалитета, као што су стандард ИСО 9001, награде за квалитет или „Six Sigma“, користе PDCA методологију и процесни приступ по својој основи. Овај процесни приступ види организацију као мрежа процеса, где квалитет једног процеса утиче на квалитет свих повезаних процеса коришћењем размене инпута и излаза. PDCA методологија користи четири корака у побољшању квалитета: **планирај, ради, проверавај и делуј**, и управо због тога је поуздан начин за постизање жељених резултата (Живаљевић и сар., 2005:94).

Ова методологија подразумева континуирано праћење, али и побољшање квалитета у високошколској установи кроз следеће:

- 1) разумевање потреба актера високошколских установа и уважавање ових потреба у будућем планирању квалитета; - осигурање кључних и критичних процеса на планиран начин;

- 2) праћење и мерење квалитета кључних процеса у високошколским установама како би се спречили нежељени исходи,

- 3) примена корективних и превентивних мера када измерене вредности параметара квалитета нису у границама толеранције или близу границе толеранције (Живаљевић и сар., 2005:94).

Управо у овом трећем облику, праћења и унапређивања квалитета кроз PDCA модел унапређивања квалитета, јесте значај овог модела. Он није карактеристичан само

за делатност високог образовања, али се веома лако може применити у свакој делатности, па самим тим и у високом образовању.

Наведено се може постићи уз помоћу стандарда ИСО 9001 и његовој имплементацији у високошколску установу.

Проблему истраживања методологије пројектовања и имплементације система менаџмента квалитетом у организације која ће стварно задовољити захтеве стандарда ИСО 9001 данас се поклања изузетно велика пажња. На том проблему ради велики број тимова у оквиру различитих научних институција, са циљем проналаска методологије која ће омогућити организацијама да што ефикасније и ефектније стварно у свој пословни процес уграде захтеве стандарда ИСО 9001:2000. Пресудну улогу и одговорност за то има топ менаџмент, јер је он најодговорнији за опстанак, развој и раст ораганизације, који се постиже унапређењем њеног положаја на тржишту, као и повећањем њене ефикасности и ефективности. Зато је топ менаџмент одговоран за избор не само консултантске организације, него и тима који ће радити са њеним консултантима на пројектовању и имплементацији система менаџмента квалитетом.

Наиме, за реализацију пројекта система менаџмента квалитетом неопходно је да топ менаџмент организације обезбеди адекватне кадровске, материјалне, финансијске и информационе ресурсе, као и да именује руководиоца пројекта. Ово лице према стандардима назива се представник руководства за квалитет и додељују му се одређена овлашћења и одговорности, међу којима је и успостављање система менаџмента квалитетом.

Да би процес пројектовања и имплементације система менаџмента квалитетом дао жељене резултате, неопходно је као прво извршити обуку топ менаџмента, са циљем:

- упознавања са основним принципима система менаџмента квалитетом,
- разјашњавања позиције пословног система у новом окружењу и схватање неопходности промена и

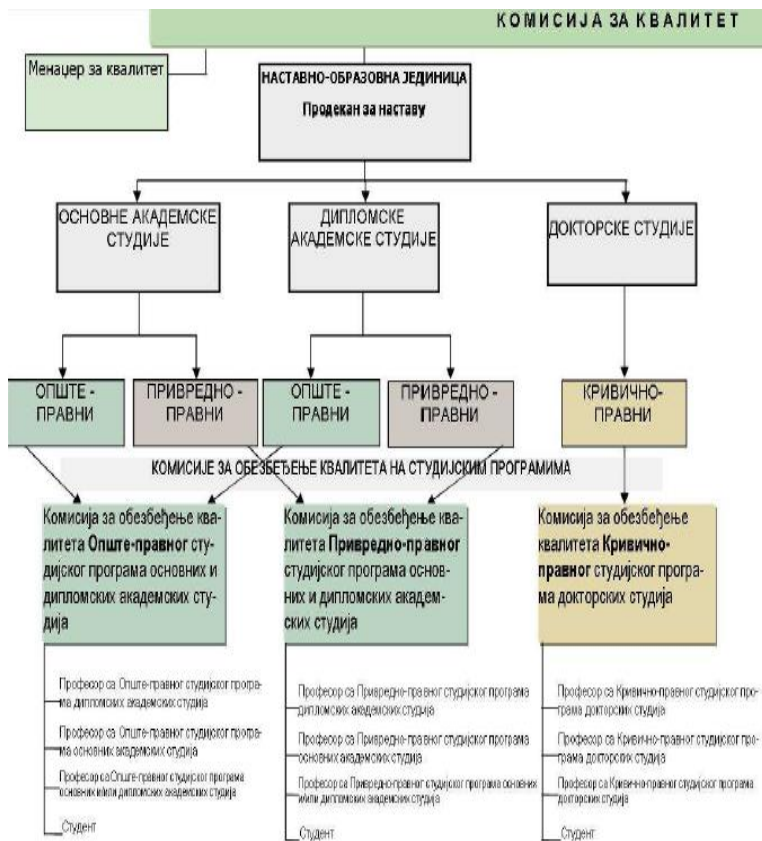
• упознавање са захтевима важећих издања међународних стандарда система менаџмента квалитетом, те трендовима развоја стандардизације и легислативе. Процес пројектовања и имплементације система менаџмента квалитетом према развијеној методологији изводи се кроз следећих једанаест фаза:

- 1) Планирање пројекта
- 2) Дефинисање стратегијског плана
- 3) Идентификација конфигурације производног програма
- 4) Идентификација пословних процеса
- 5) Успостављање мреже пословних процеса
- 6) Дефинисање власника и резултата процеса
- 7) Дефинисање и опис АПР у оквиру процеса
- 8) Имплементација процедура
- 9) Израда пословника система менаџмента квалитетом
- 10) Интерне провере
- 11) Припрема за сертификацију система менаџмента квалитетом (Сорак, 2005:75-76).

Дакле, имплементација система менаџмента квалитета, ИСО 9001, није ни мало једноставан процес и захтева активну улогу свих који су део одређене институције која такав систем жели да примени у свом пословању. Међутим, стандардизација одређених процеса може итекако да утиче на њихов квалитет, али и поједностављивање самог процеса рада, те ће се уштеђена енергија моћи усмерити на друге врсте унапређивања квалитета и њима ће се поклонити више времена. Али и овде се истиче да је највећа одговорност у сваком процесу имплементације одређеног модела квалитета и вредновања квалитета свакако на менаџменту и његовој спремности за промене и на увођење стандарда и система који ће унапредити квалитет рада установе. У наставку рада је дата табела бр. 4, где је дат пример организационе структуре једног факултета у

саставу универзитета према ИСО 9001 стандарду, а прилагођена захтевима акредитације, прописаним законским прописима.

Табела 4 – Приказ организационе структуре комисије за квалитет⁸



2.3. Унапређење квалитета додатним методама унапређивања квалитета наставног особља

За универзитете се, како код нас, тако и свуда у свету, сматра да имају једну од централних улога у образовном систему и друштвеном развоју. На њима лежи и велика одговорност за промоцију основних вредности савременог друштва. Опште је познато

⁸ Аутор.

запажање, које је и документовано пратећим аудио-визуелним снимцима, колико се напредовало нпр. у аутоиндустрији од почетка прошлог века, па до сада, а колико у образовању. На опште изненађење, аутоиндустрија је непрепознатљива у односу на прошле почетке, док се образовање, па самим тим и високо образовање, веома мало променило, односно веома мало се променио начин на који наставници предају, која дидактичка и друга средства користе приликом предавања. Ако изузмемо пројекторе и *powerpoint* презентације, на појединим универзитетима тзв. „паметне“ табле и сл., поражавајући је резултат који указује да се на начин предавања и приближавања градива и знања студентима, веома мало обратила пажња. Дакле, ситуација је готово непроменљива у односу на почетак прошлог века. Више од сто година – исти систем квалитета наставе и однос наставник – студент.

У документима, као и литератури, преовлађује став да би универзитети требало да буду центри иновативности, креативног развоја и примене интегралних активности унутар свих својих сегмената (Орловић – Ловрен, 2016:125). Између захтева за интегралним, интердисциплинарним и трансформативним приступом и реалних помака на глобалном нивоу, уочава се још низ слабости и простора за унапређење. Значајан број аутора почиње да анализира потешкоће и баријере у интеграцији одрживости на универзитету. Упркос декларативном опредељењу, на многим универзитетима и даље влада традиционална организациона фрагментираност и дисциплинарна уситњеност (Орловић – Ловрен, 2016:125). Дакле, остаје закључак, који се у овом раду већ више пута помиње, а то је један традиционални концепт односа универзитетских професора према студентима и према настави, који упорно одбија да се мења и тврдоглаво одолева променама. У том смислу, захтеви које пред универзитетске професоре поставља држава у својој екстерној контроли, који се на крају крајева, свде на формалне услове по питању стручних и научних референци у областима којима се баве, уз навођење *склоности ка педагошком раду*. Међутим, дефиниција и стандардизација тог смисла ка педагошком раду нигде није наведена, те је немогуће утврдити ниво квалитета педагошких способности које један универзитетски професор поседује. Мишљења студената о томе могу бити само један од индикатора квалитета, али никако и доказ тог истог квалитета.

Можда један од најбољих примера рада на педагошким способностима својих професора јесте Универзитет у Малмеу, који је увео разноврсне системе развоја и континуитаног усавршавања својих професора. Неки од тих система је на добровољној бази, док су неки обавезни и подразумевају вишедневне тренинге који повлаче са собом одређени број ЕСПБ бодова. Постоји и систем подстицаја, где се успешнији, па самим тим и квалитетнији универзитетски професори, награђују и тиме се код њих, прво руши баријера и страх од променама, а друго, развија се потреба за личним развојем и континуираним напретком (Staaf, 2015).

Међутим, и код посматрања и анализе тзв. добре праксе која постоји и коју свакако није немогуће достићи, може се поставити још једно питање: А ко ће учити и поучавати професоре? (Battels & Parker, 2012) Одлука о томе свакако лежи поново на менаџменту универзитета и факултета, као што на њима лежи и одговорност за ниво квалитета који у процесу свог рада достигне дати универзитет или факултет.

3. Приказ и анализа обезбеђења квалитета у високом образовању у појединим Европским земљама

Обезбеђивање квалитета један је од кључних принципа Болоњског процеса који се сматра, не само начином обезбеђивања квалитета, већ, пре свега, начином побољшања квалитета. Актуелне праксе екстерног обезбеђивања квалитета у високом образовању у Европи варирају у зависности од изабраног модела, програмског или институционалног нивоа, затим у зависности од метода, као и исхода изабраних поступака. Оно што повезује различите европске праксе су Европски стандарди и смернице за обезбеђивање квалитета у високом образовању⁹, а који постављају основна правила за спровођење,

⁹ Види више са Конференције Савета Европе за високо образовање у Бергену 19-20. мај 2005.: <https://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html> / http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf - приступљено 25.09.2017.године

како интерног, тако и екстерног обезбеђивања квалитета. Разноликост модела и метода, мењање и прилагођавање процедура, не значи урушавање заједничких принципа, већ напротив, усклађеност са европским стандардима и смерницама постаје један од основних покретача с циљем побољшања квалитета у овој области. У прилог томе говори и извештај ЕНКА-е који показује да Европски стандарди и смернице који се односе на екстерно обезбеђивање квалитета могу бити примењени у различитим политичким, законским и културолошким системима.

У светлу реченог, веома је важно, али и нужно приказати и анализирати процесе обезбеђења квалитета у високом образовању у неким од земљама Европе, и њихова досадашња искуства.

3.1. Немачки систем обезбеђења квалитета

Немачки систем високог образовања је веома разноврстан, те тамо постоје: универзитети, високе стручне школе, више педагошке школе, високе уметничке и музичке школе и академије, више школе које су основале цркве, као и приватне школе.¹⁰ У Немачкој се број приватних школа значајно повећао од 1972. када је отворен први приватни универзитет у Витен-Хердекеу. Сада у Немачкој постоји 71 висока приватна школа. Ако се пореди са другим државама тај број је и данас мали. Стручњаци сматрају да су отварање и развој високих приватних школа тек на почетку те да постоји велика могућност њиховог раста. Циљ иницијативе савезне и покрајинских влада у Немачкој је да се унапреди и подстакне врхунски истраживачки рад, као и квалитет рада на немачким универзитетима и у научно-истраживачким центрима. Универзитети у Карлсруеу, ТУ Минхен, ЛМУ Минхен, као и универзитети Гетинген, Хајделберг и Универзитет у

¹⁰ Већи део преузет са <http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Publikacije/Default.aspx?id=3507> – приступљено дана 26.09.2017. године.

Констанци признати су као елитни због научног концепта окренутог ка будућности. Одлуком Савезног уставног суда Немачке, која је донесена почетком 2005. створена је правна основа за плаћање студија. Од тада, студенти у Немачкој морају да плаћају школарину у висини од 500 евра, у зависности од тога у којој савезној покрајини и на којем универзитету студирају. Страни студенти из земаља које нису чланице ЕУ плаћају таксу у износу од 150 евра. Новац који добијају, универзитети користе за побољшање услова студирања страних студената. Неки универзитети користе таксе како би страним студентима могли да понуде разне курсеве. За успешан почетак студирања није важан само добар избор предмета. Услови такође морају да буду одговарајући, како би се страни студенти добро снашли у свакодневном животу. За њих постоје тзв. пакети помоћи, који нуде одговоре на различита питања приликом тражења стана, посла и правне регулативе. Постоје и специјални програми студентских удружења који се труде да кроз различите пројекте стране студенте интегришу у немачке породице. На појединим високим школама постоје и академске сервисне службе, као полазна тачка за стране студенте. Један од важних циљева немачке високошколске политике је повећање броја страних студената. До сада је на немачким универзитетима и високим школама студирало око 17% страних студената. У међувремену, на високим и стручним школама постоји понуда места за студије која је усмерена директно ка страним студентима. Од постојећих дванаест хиљада студијских програма, Немачка академска служба за размену студената (ДААД), издвојила је око 650 међународних програма, који су искључиво на енглеском језику.

Немачки систем акредитације организован је децентрализовано и карактерише га акредитација студијских програма односно интерног обезбеђивања квалитета кроз агенције за акредитацију, а које су опет акредитоване од стране Фондације за акредитацију студијских програма у Немачкој (Акредитациони савет). Акредитациони савет, као централни орган за доношење одлука у Фондацији, дефинише основна очекивања из акредитационог процеса, те се брине о томе да се акредитација заснива на поузданим, транспарентним и интернационално признатим критеријумима. Правна основа за систем акредитације заснива се на Закону о успостављању Фондације за

акредитацију студијских програма у Немачкој, те уговорима између Фондације и агенција, кроз које су дефинисана права и обавезе партнера у систему акредитације. Агенције се уговорима обавезују на уважавање одлука Акредитационог савета као и заједничких структуралних одредница Министарске конференције. Студијски програми првог и другог циклуса државних или државно признатих високошколских установа у Немачкој су предмет програмске акредитације. Када студијски програм успешно прође процес акредитације, додељује му се временски ограничена акредитација са или без препорука, као и сертификат о квалитету за исти временски период. Акредитациони процес је вишедимензионални поступак базиран на peer review принципу. Када високошколска установа одабраној агенцији поднесе захтев за акредитацију студијског програма, агенција формира одговарајућу групу стручњака узимајући у обзир одреднице као и специфичан профил самог студијског програма. Групу стручњака чине представници високошколских установа - професори и студенти - те представници привреде и праксе. Оцена студијског програма базира се на правилима Акредитационог савета за акредитацију студијских програма и системску акредитацију, те подразумева посету комисије установи. На основу извештаја комисије, уз поштивање правила Акредитационог савета у доношењу одлуке, акредитациона комисија Агенције доноси одлуку о акредитацији студијског програма, акредитацији са препорукама, прекиду акредитационог процеса или одбацивању акредитације.

Предмет системске акредитације је систем интерног обезбеђивања квалитета високошколске установе. Акредитација система интерног обезбеђивања квалитета резултира шестогодишњом акредитацијом свих студијских програма који су прошли кроз систем обезбеђивања квалитета. Током системске акредитације проверава се у којој мери релевантне научно-наставне структуре и процеси испуњавају квалификационе циљеве и достижу ли висок ниво квалитета студијских програма, као и њихову усклађеност са ЕСГ-ом, одредницама Министарске конференције и критеријумима Акредитационог савета. Позитивни исход системске акредитације служи као потврда високошколској установи да њен систем обезбеђивања квалитета у научнонаставном процесу достиже квалификационе циљеве и испуњава стандарде квалитета студијских

програма. Системска акредитација је такође вишедимензионални поступак базиран на peer review принципу. Када високошколска установа одабраној агенцији поднесе захтев за системску акредитацију, који садржи кратке информације о установи, њеним интерним системима управљања и обезбеђивања квалитета научнонаставног процеса, агенција прво проверава испуњеност услова за системску акредитацију. Након провере, агенција формира групу стручњака чија три члана имају искуства у руковођењу и интерном обезбеђивању квалитета високошколских установа, један у самоуправи високошколске установе (студент) и један у привреди и пракси. Бар један члан групе треба да има искуства на руководећој позицији у структурисању студијских програма и обезбеђивању квалитета научно-наставног процеса. Поред тога, један члан групе треба да буде из иностранства. Процес се базира на најмање две посете, при чему је једна провера случајног узорка програма, а друга провера случајног узорка специфичних карактеристика. Група саставља извештај са препоруком о системској акредитацији узимајући у обзир резултате проба случајних узорака. Извештај мора да садржи процену, да ли случајним узорком установљени недостаци имају системски узрок. Акредитациона комисија агенције одлучује на основу извештаја и препоруке, уважавајући и став високошколске установе. Она додељује акредитацију или је одбија. Акредитација са препорукама није могућа.

3.2. Холандски систем обезбеђења квалитета

У Холандији постоје два различита типа високообразовних институција. Постоји подела између универзитетског и неуниверзитетског високог образовања¹¹. Од септембра 2002. године, систем високог образовања у Холандији организован је у три циклуса: бечелер, мастер и докторске студије, а усвојен је и ЕЦТС систем као начин квантификавања оптерећења студента. Према делу холандског Закона о високом

¹¹ Већи део преузет са <http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Publikacije/Default.aspx?id=3507> – приступљено дана 26.09.2017. године.

образовању који се бави акредитацијом (2002.) само акредитовани студијски програми имају право на државно финансирање, а студенти добијају финансијску помоћ само ако су уписани на један од акредитованих програма. Што се универзитетског високог образовања тиче, систем обезбеђивања квалитета у Холандији данас заснива се на три нивоа: интерно обезбеђивање квалитета (активности усмерене ка очувању и унапређивању квалитета унутар саме институције), екстерно обезбеђивање квалитета (стручњаци изван институције спроводе процес обезбеђивања квалитета) и циљана евалуација од стране владе како би се спровела контрола над очувањем квалитета од стране институција и начина на које институције прихватају резултате ревизија квалитета. Одговорност за организовање обезбеђивања квалитета је на самим универзитетима. Интерно и екстерно обезбеђивање квалитета је уско повезано будући да је реч о комплементарним и интегрисаним системима. Трећи ниво представља контрола квалитета коју спроводи Образовна инспекција.

Интерно обезбеђивање квалитета се базира на самоевалуационом извештају који је темељ целог система обезбеђивања квалитета. Његова улога је да, кроз анализу снага и слабости стимулише интерно обезбеђивање квалитета, обезбеди припрему за екстерну евалуацију, те комисији пружи информације о интерном обезбеђивању квалитета. Образац самоевалуационог извештаја и његов садржај прописан је протоколом како би се обезбедило да су прикупљене релевантне информације. Стандардизован самоевалуациони извештај садржи, између осталог, неколико аспеката квалитета, као на пример, циљеве, структуру и садржај студијских програма, услове студирања, начин предавања и организацију наставног плана и програма.

Екстерно обезбеђивање квалитета организује Независни савет холандских универзитета (ВЧУ) или Холандско удружење високих школа (ХБО-рад). Одбор за екстерну евалуацију сваких осам година оцењује студијски програм свих универзитета с циљем унапређивања квалитета. Систем екстерног обезбеђивања квалитета састоји се од седећих елемената: припреме кроз самоевалуациони извештај, посете институцији током које се програм оцењује кроз низ састанака са различитим групама, као што су студенти, професори, управа и администрација. Комисија се састоји од независних стручњака, у

којој је равноправно укључен и студент. Посета универзитету траје три дана при чему је први задатак комисије да састави оквир евалуације, с детаљним описом приступа који ће користити. Током своје посете разговарају одвојено с различитим интересним групама на студијском програму (студентима, особљем, итд.). На крају посете комисија даје кратак усмени извештај са првим утисцима, а након посете комисија усаглашава извештај који у одређеном року мора бити јавно објављен. Извештај садржи детаљне информације о оном што је комисија установила током посете, као и детаљне препоруке за студијски програм. Препоруке комисије изнете у извештају морају да се имплементирају. Резултати извештаја комисије могу да се користе за мењање и побољшање студијског програма. Зато је екстерна евалуација коју спроводи комисија начин заштите али и тест самоевалуације саме институције. Истовремено, њен највиши циљ је унапређење квалитета истичући подручја где су побољшања потребна.

Неуниверзитетско високо образовање спроводе институције које се не класификују као универзитети и одговорне су за организацију властитог интерног и екстерног обезбеђивања квалитета. Закон такође обавезује ове институције на континуирану контролу квалитета. И овде се систем обезбеђивања квалитета заснива на три нивоа евалуације: интерно (самоанализа и самоевалуациони извештај), екстерно обезбеђивање квалитета и контролни ниво. Током евалуације квалитета укључени су разни актери: студенти, алумни, особље, послодавци, стручњаци, влада, итд. Објављивање препорука и мера као и њихово спровођење обавезно је ради побољшања квалитета образовања и истраживачког рада. У супротном, надлежни орган (образовна инспекција) предузима врло оштре мере.

Процес интерног обезбеђивања квалитета спроводи се унутар самог студијског програма. Генерално, овај процес састоји се од континуираног прикупљања информација о квалитету који се постиже. За потребе екстерног обезбеђивања квалитета, овај процес резултира самоевалуационим извештајем. Анализа ових резултата води до анализе слабости и снага институције. Образац и садржај извештаја и анализе прописани су протоколом како би се обезбедило скупљање релевантних информација.

Организација екстерног обезбеђивање квалитета врши Холандско удружења високих школа – ХБОрад. Улога ове институције је састављање листе чланова комисије за екстерну евалуацију, утврђивање протокола за екстерну евалуацију, примање извештаја комисије за екстерну евалуацију и евалуације самог обезбеђивања квалитета. Улога и задаци комисије су припрема посете институцији, анализа самоевалуационог извештаја институције, сама евалуација кроз обавезну посету институцији, усмена објава резултата и писмени извештај који ХБО-рад мора јавно да објави.

Циљану евалуацију врши Образовна инспекција. Независна Образовна инспекција надлежна је за све институције високог образовања и надзор целокупног система обезбеђивања квалитета и проверава рад интерног и екстерног обезбеђивања квалитета. Такође, може спровести компаративну анализу квалитета образовања неких студијских програма или група програма чији резултати морају бити јавно објављени. Такође, Образовна инспекција обезбеђује да институције високог образовања имплементирају препоруке из извештаја екстерних евалуација, те да резултати евалуација квалитета буду преточени у политику институције. Сама Образовна инспекција годишње извештава о контроли квалитета, те о мерама које су предузете како би се пратила и обезбедила имплементација извештаја интерне и екстерне евалуације квалитета. Уколико Образовна инспекција процени како је квалитет образовања или истраживачког рада упитан, дужна је да у року од шест месеци представи план мера које треба предузети како би недостаци били елиминисани. Ако процене да је квалитет образовања унутар студијског програма након темељне евалуације недовољан, холандска влада може одлучити да престане финансирати програм и студенте на том програму или донети одлуку да програм не може више додељивати дипломе. Обезбеђивање квалитета у Холандији је веома добро организовано и већином се заснива на принципима побољшања и напретка квалитета студијских програма. Различите интересне групе укључене су и консултоване у различитим аспектима и нивоима обезбеђивања квалитета. Ипак, неке слабости система обезбеђивања квалитета постоје, а односе се на извештаје комисија који морају бити јаснији и експлицитнији, затим

потребна је и боља припрема страних стручњака укључених у евалуације, те њихово веће разумевање унутрашњег функционисања институција и законског оквира.

3.3. Систем обезбеђења квалитета у Нордијским земљама

Пре десетак година представници националних агенција за евалуацију у високом образовању у нордијским земљама почели су са организовањем годишњих састанака у циљу размене искустава и решавања текућих питања, те објављивања заједничког извештаја¹². Главни предмет састанака била је акредитација, која је постала централна тема у свим разговорима о високом образовању у Европи, а у светлу Болоњског процеса. Циљ је био сумирати, те ширити искуства нордијских земаља да би се унапредио рад институција, агенција и министарстава. У оквиру поприлично хомогене нордијске регије, процедуре везане за процес акредитације нису истоветне, стога се и праксе разликују од једне земље до друге. Системи акредитације у нордијским земљама су анализирани и прегледани што је помогло земљама да формирају корисне стратегије за интерно обезбеђивање квалитета, чиме је омогућено међусобно разумевање акредитације и поступак признавања и изван националних граница. Владе нордијских земаља задржале су формално право за давање службеног одобрења у области високог образовања. Држава штити вредност и квалитет диплома тако што контролише које институције могу додељивати дипломе, те који су образовни програми квалификовани. С друге стране, високошколске установе уживају велику аутономију која, између осталог, подразумева пуну одговорност институције за стандарде и квалитет образовних услуга које пружају. Како су и јавне и приватне високошколске установе највећим делом финансиране јавним новцем, држава жели задржати контролу над одредбама високог образовања. Будући да је директна контрола владе кроз систем извештавања и управљања у контрадикцији са принципима институционалне аутономије, одговор је био

¹² Већи део преузет са <http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Publikacije/Default.aspx?id=3507> – приступљено дана 26.09.2017. године.

изградња полунезависних националних агенција за обезбеђивање квалитета и развој система евалуације за добијање потребних квалитетних процедура. Контрола квалитета поступком евалуације делимично је заменила контролу квалитета владиним управљањем. Међутим, то је још увек типично нордијска карактеристика, где је улога агенција да информисе и саветује, док влада има последњу реч по питању одобравања. Свака од нордијских земаља пронашла је властити баланс у улогама и овлашћењима институција, националних агенција и владе.

Тако, на пример у Финској се искрено верују у моћ образовања, а јавни сектор је увек спреман да инвестира у ову област, те је Финска стекла репутацију земље која у изузетном степену инвестира у образовање, науку и истраживања. Финци имају право на образовање и стручно усавршавање без обзира на године, положај, место боравка или нека друга ограничења. Може се рећи да је образовни систем успешан због комбиновања квалитета и систематичности, мада се добри резултати настоје приписати првенствено култури и лингвистичкој хомогености школске популације. Једна од карактеристика “финског модела образовања” јесте снажно и ефикасно образовање одраслих и филозофија “целоживотног учења”. Од 2005. године систем високог образовања у Финској је организован у три циклуса: бечелер, мастер и докторске студије. Фински образовни систем је бинаран и представља мрежу 20 универзитета и 29 високих техничких школа, што је рекордан број у свету по глави становника. Универзитети су у власништву државе, док су високе школе у надлежности националних и локалних власти. Систем обезбеђивања квалитета Обезбеђивање квалитета високог образовања садржи три компоненте: националну политику високог образовања, обезбеђивање квалитета високошколске установе и националну евалуацију. Министарство образовања задужено је за управљање националном политиком високог образовања према којој се унапређење квалитета на високошколским установама сматра важним фактором у националном и интернационалном надметању с циљем побољшавања конкурентности финске заједнице. У високом образовању обезбеђивање квалитета значи процедуре, процесе и системе које користи високошколска установа да унапреди квалитет свога образовања. Систем обезбеђивања квалитета високошколске установе мора покривати

све њене активности. Свака високошколска установа одређује циљеве, структуру, принципе руковођења, коришћене методе и начине унапређења властитог система обезбеђивања квалитета. Процес евалуације високошколских установа обавља фински Савет за евалуацију високог образовања (ФИНХЕК), основан 1996. године. Савет је независни орган и даје подршку универзитетима, високим техничким школама и министарству образовања, бавећи се питањима која су везана за процес евалуације, организацију самог процеса и његово иницирање, те промовисањем истраживања на високошколским установама. Процес финансира, највећим делом, министарство надлежно за образовање. ФИНХЕК-ов модел евалуације система обезбеђивања квалитета усаглашен је са европским смерницама и препорукама. При томе је апострофирана важност властите политике развоја квалитета, те значај система обезбеђивања квалитета као средства руковођења и управљања, улога студената и особља, као и обавеза високошколске установе да континуирано унапређује свој систем обезбеђивања квалитета. Најважнији циљ је подршка развоју система обезбеђивања квалитета на високошколској установи, утврђивање ефикасности система обезбеђивања квалитета високошколске установе, корисности и релевантности информација, а све у складу са европским принципима.

За процес евалуације користе се критеријуми са различитим скалама за четири различита степена развоја система, а сам процес се састоји од неколико фаза. Евалуација започиње пријавом високошколске установе уз претходну израву самоевалуационог извештаја и другог материјала који је потребан за сам процес. Следећа фаза је евалуација квалитета образовања, односно посета комисије високошколској установи, писање завршног извештаја и обављивање резултата. Обиман самоевалуациони извештај, те велика количина материјала не гарантује да ће комисија добити јасну и целокупну слику система обезбеђивања квалитета на високошколској установи. Високошколска установа мора да састави материјал који ће омогућити комисији да стекне увид у организацију високошколске установе, система обезбеђивања квалитета, његову повезаност са системом управљања, као и доказе о деловању система. Докази и примери изабрани од стране високошколске установе, а који се шаљу уз

самоевалуациони извештај, потврђују ефикасност система обезбеђивања квалитета. Осим тога, они могу укључивати и пример индикатора које користи високошколска установа у процесу праћења квалитета образовања, пример исхода евалуације или мера за развој, те утицај система обезбеђивања квалитета на развој образовања и других активности. ФИНХЕК именује комисију која је по правилу састављена од пет чланова, од којих су три члана представници високошколских установа, један студент и један представник привреде и праксе. Секретар комисије је један од запосленика ФИНХЕК-а. У зависности од величине високошколске установе посета траје од два до пет дана. Током посете комисија разговара са представницима менаџмента високошколске установе, наставним и другим особљем, студентима и осталим заинтересованим странама. Чланови комисије не смеју бити у сукобу интереса са високошколском установом у чијој евалуацији учествују, а сам процес мора бити систематичан и базиран на транспарентним и разумљивим методама. Завршна фаза у комплетном процесу је писани извештај који треба да садржи процену комисије о развоју система обезбеђивања квалитета. Сходно проценама, комисија упућује препоруку ФИНХЕК-у са предлогом о исходу евалуације, док одлуку о евалуацији са могућношћу понављања процеса доноси ФИНХЕК. Извештај комисије је јавни документ који се објављује у ФИНХЕК-овим публикацијама. Ако је установљена потреба за понављањем процеса, евалуација ће уследити након две године, а фокус ће бити на унапређивању ранијих препорука. У поновљеном процесу од високошколске установе се тражи да обезбеди доказе о прогресу у развоју система обезбеђивања квалитета у пољима која су била незадовољавајуће оцењена. Високошколска установа која је прошла поновну евалуацију уписује се у регистар високошколских установа који води ФИНХЕК и објављује на веб страници. Евалуација система обезбеђивања квалитета високошколске установе врши се сваких шест година.

Шведски систем високог образовања обухвата универзитете и високе школе. Одговорност за високо образовање и истраживање је у надлежности владе која креира законе и успоставља циљеве и смернице, те изворе финансирања за тај сектор. Универзитетско образовање је бесплатно. У Шведској постоји велика опредељеност за

развој истраживачког рада, за шта се из буџета издвајају значајна средства. Резултат тога је усмереност универзитета према истраживању, док се високе школе баве само организацијом наставе. У складу са Болоњским процесом, високо образовање организовано је у три циклуса: бечелер, мастер и докторске студије. Надзорни орган за високошколске установе је Шведска национална агенција за високо образовање (НАНЕ). Агенција има задатак да прати квалитет високог образовања обезбеђујући да установа ради у складу са релевантним законима и прописима, прати трендове и развој у високом образовању, пружа информације о високом образовању и признавању квалификација из иностранства. Први модел обезбеђивања квалитета у високом образовању била је институционална, академска евалуација која је спроведена у два трогодишња циклуса између 1995. и 2001. године са фокусом на развоју. Тај процес настављен је између 2001. и 2007. године, обухватајући институционалне и програмске евалуације. Крајем овог периода (2001.-2007.) развијен је нови модел, са нагласком на исходе у високом образовању и развој система обезбеђивања квалитета високошколске установе у складу са ЕСГ-ом. Нови систем обезбеђивања квалитета је комбинација институционалне и програмске евалуације, те се састоји од следећих пет компоненти: евалуација предмета и програма, евалуација институционалних процедура за обезбеђивање квалитета, тематска евалуација, оцена законитости додељивања диплома, центар изврсног квалитета у високом образовању. Програмска евалуација се одвија у неколико фаза. У иницијалној фази НАНЕ анализира национални извештај о свим важним предметним областима у којем се описују програми који ће бити евалуирани, а затим врши селекцију појединачних програма. Селекција се врши на бази самоевалуационог извештаја, кључних статистичких података и других чињеничних материјала. Програми који не испуњавају минималне одреднице квалитета увек се подвргавају детаљнијој евалуацији. Критеријуми за евалуацију квалитета програма дефинишу области и генералне стандарде. На основу ових критеријума утврђени су конкретни услови за проверу програма и одређени задаци чланова комисије за сваку евалуацију. У случају негативног исхода евалуације преиспитује се право додељивања диплома и институцији се оставља рок од годину дана за отклањање недостатака и унапређење система. У циљу оцене

ефикасности установљених процедура за обезбеђивање квалитета на високошколској установи и њиховог спровођења у пракси, евалуација се спроводи на нивоу факултета и на нивоу одсека, обухватајући од две до шест предметних области сваке високошколске установе. Одабране области кроз кратки извештај дају слику о процедурама обезбеђивања квалитета, организацији и повезаности са целокупним мерама обезбеђивања квалитета на високошколској установи. Библиотека, сектор за ИТ подршку и друге административне јединице нису предмет детаљније евалуације, али су важни за процену комисије која током посете високошколској установи разговара са представницима ових одељења. Евалуација се спроводи сваких шест година. Комисија пише финални извештај у којем описује и евалуира процедуре квалитета на свим високошколским установама које су биле предмет евалуације током те године. Финални извештај садржи генералне сегменте, а нарочита пажња посвећује се уоченим слабостима у процедурама обезбеђивања квалитета које су посебно анализирани. Извештај, такође, садржи посебне информације за појединачну институцију и препоруке и мере за унапређење. Процене које доноси НАХЕ могу се поделити на следеће: НАХЕ има поверење у процедуре обезбеђивања квалитета на високошколској установи..., НАХЕ има ограничено поверење у и НАХЕ нема поверење у....• Поверење у процедуре обезбеђивања квалитета значи да систем високошколске установе функционише добро, али сваки систем ове врсте може бити унапређен. Ограничено поверење у процедуре обезбеђивања квалитета на високошколској установи значи да неки аспекти ових процедура функционишу добро, али да одређене области требају бити унапређене. У случајевима где НАХЕ нема поверења у процедуре квалитета, институцији се оставља рок од једне године за унапређење квалитета постојећег система. НАХЕ врши и бројне тематске евалуације појединих области које су најбитније за квалитет у високом образовању. Циљ ове евалуације био је да се обезбеди национални преглед развоја одређених аспеката квалитета. Овај вид националне перспективе којим се деловање свих високошколских установа проучава у исто време, омогућује компарацију која може бити пример добре праксе с циљем подстицања других институција на унапређење квалитета. Процена законитости додељивања диплома важан

је елемент у систему обезбеђивања квалитета. Високошколске установе аплицирају за процену законитости додељивања професионалних квалификација, а појединачне одлуке доноси НАХЕ. НАХЕ је формулисала становишта и критеријуме на бази којих се оцењује законитост доделе диплома. Реч је о генералним критеријумима, док конкретне критеријуме који се примењују за сваку специфичну оцену одређује именована комисија. Овде постоји и Центар изврсног квалитета у високом образовању. Циљ развијања центара изврсног квалитета у високом образовању је подстицај унапређењу квалитета путем истицања примера добре праксе. Високошколске установе саме одлучују коју образовну организацију желе да номинују као изврсну, било да је реч о одсеку, смеру или центру за организовану сарадњу између јединица. Изабрани програми могу бити са првог, другог или трећег циклуса студија. Образовна институција која аплицира подноси извештај са обимним описом и анализом начина унапређивања студентског учења. Осим тога, институција обезбеђује доказе о постигнутим резултатима, а евалуацију спроводи тим експерата у чијем саставу су и интернационални стручњаци.

*

Из претходно описаних примера система обезбеђења квалитета, може се донети закључак да се у свим земљама види утицај Болоњског процеса који се имплементира у национална законодавства. Оно што се може приметити (а помињано је и раније у случају Универзитета у Малмеу), јесте да се Шведска истиче у напорима да се, не само оствари очекивани ниво квалитета у високом образовању, већ да се он и подстиче различитим мерама – награде за најбоље и тиме стимулацију другима да раде на свом квалитету и даљем развоју. Ова пракса Шведске може да послужи ка пример добре праксе, где се уз минимална улагања и потрошњу државног новца на подстицаје, постиже дугорочно добар резултат у развоју и обезбеђењу квалитета у високом образовању.

4. Унапређивање квалитета високошколске установе преко брендирања свог назива

Марка производа, у смислу назива односно имена, првенствено производа, али и компанија, услуга и других појавних облика, у употреби је од давнина. Не постоји ниједан разлог да се једнака правила не би могла применити и на делатност пружања услуга високог образовања.

Првобитна улога брендирања била је да се одређени производи издвајају и разликују од других, да се обезбеди препознатљивост и лакша идентификација. За марку се може рећи да фактички постоји од када постоји и тржиште. Сматра се да је први пут уведена у античко доба, у пределу Медитерана, пре свега у старој Грчкој и Риму, као и у Етрурији (Clifton et al, 2009:13-14). Прве форме биле су повезане са обележавањем производа (грнчарије), о чему постоје сачувани докази. Превасходни циљ био је заштита купаца од лоше куповине. Данас постоји читав низ функција, а марке (брендови) су од начина обележавања одређених производа постале неизоставни део свакодневног живота људи, утичући на њих на различите начине. Што се саме речи тиче, популарни назив бренд, односно бренд, води порекло од старе скандинавске речи брендр која је означавала спаљивање. Веза са спаљивањем постаје јасна када се узме у обзир да су узгајивачи стоке обележавали своја грла, тако што су им утискавали свој жиг (Вељковић и Ђорђевић, 2009:3).

Ипак, било би погрешно тврдити да је брендирање, као маркетиншка категорија, толико дуго присутно у људском друштву. Разлог је што под брендом подразумевамо много више од обележавања производа у материјалном, односно физичком смислу. Недостатак емоционалне компоненте, комуникационог контекста и асоцијација које се везују за брендирани производ, недвосмислено указују на то да се почети брендирања могу сместити једино у период након Другог светског рата када, најпре у Сједињеним Америчким Државама (САД), долази до наглог раста потрошачких потреба и драстичне промене тржишних услова. Раст куповне моћи грађана довела је тога да се први пут на

куповину посматра не само као на нужност, већ и као на задовољство, а убрзо потом и као на тренд. Производи масовне производње, међусобно идентични, све теже су успевали да задовоље потребе нове генерације потрошача. Постало је неопходно да се креира разлика између конкурената на страни понуде, која ће у други план ставити идентичне или сличне карактеристике производа, а уместо њих истаћи имиџ (Vulatović et al, 2016:1325).

Постоји много различитих дефиниција брэнда. Једна од најшире прихваћених у литератури је она коју је дало Америчко удружење за маркетинг (АМА): „Марка (бренд) је име, термин, знак, симбол или облик, или њихова комбинација, са намером да идентификује производе или услуге једног или групе продаваца, и да их диференцира од конкурентских (производа и услуга)“ (Keller, 2003:3).

Процес стварања брэнда је комплексан, дуготрајан и захтева постојање јасне брэнд стратегије, која треба преваходно да се заснива на задржавању купаца, а не на њиховом придобијању. Изградња успешног брэнда заснива се на комуникацији, која може бити усмерена екстерно или интерно. У процесу брэндирања, компанија, односно високошколска установа, њени корисници услуга - студенти и сарадници (запослени, дистрибутери, агенције, заступници итд.) остварују међусобну комуникацију, при чему високошколска установа мора да пронађе прави начин промоције према свим циљним групама уз истовремено одржавање потребне конзистентности у интерној и екстерној комуникацији. Маркетиншке везе између компаније – високошколске установе, њених сарадника и корисника, Котлер и Ферч називају троуглом брэндирања (Маринковић, 2015:71-72).

Високошколска установа постаје самостална и самостално иступа на тржишту уписом у прописани регистар и тада стиче свој идентитет. Када започне своје пословање, па све до тренутка њеног брисања из регистра, високошколска установа својим понашањем на тржишту и у правном и привредном промету гради свој пословни углед, односно *image* или имиџ. Уколико би се појам идентитет нашао насупрот појма имиџ, онда би се најкраће могло рећи да је идентитет компаније - високообразовне установе, оно што она заиста јесте, а имиџ компаније – високообразовне установе, је оно шта друга

лица доживљавају да она јесте. Идеално постављена ситуација постоји када се пословни идентитет и пословни имиџ разликују само у оној мери која је потребна за успешно пословање, односно да пословни имиџ буде за нијансу бољи од његовог идентитета. Међутим, за разлику од идентитета, имиџ је категорија која се гради кроз један дужи период, а по правилу је много теже доћи до доброг угледа и репутације, од стицања лошег угледа који је касније тешко поправљив. Чак постоји општеприхваћено мишљење да се добра репутација гради годинама, а може изгубити у секунди¹³. Пословни имиџ компаније – високообразовне установе би требао да стоји у директној пропорцији са њеним укупним пословањем. На добар пословни углед утиче веома велики број фактора, од којих је један део оних на које компанија - високообразовна установа може утицати својим понашањем (о којима је претходно било више речи у делу обезбеђивања квалитета), али постоје и фактори који су апсолутно изван њене контроле, као што су привредна, економска и финансијска кретања на светском нивоу, друштвене прилике, политичка дешавања и сл. Повезаност пословног угледа са успешношћу пословања компаније – високообразовне установе са једне стране, и повезаност пословног угледа са пословним именом, са друге стране лежи управо у чињеници да се пословни имиџ везује првенствено за пословно име, односно назив високообразовне установе. Уколико се у фокус наведене тврдње, осим *goodwill*-а компаније, разматра корпоративни бренд као један од начина на који компанија може да поспеши своје пословање, онда је потпуно јасно да се оба термина везују за назив компаније.

Брендови се могу класификовати према различитим критеријумима. Један од њих је категоризација бренда према вредности. Дугогодишња улагања у бренд резултирају повећањем укупне вредности предузећа. У рачуноводственој терминологији та вредност се назива *goodwill* и представља све заступљенију категорију у билансима свих компанија, али и високообразовних установа (Bulatović et al, 2016).

¹³ http://www.profitmagazin.com/izdanje/broj_6.57.html - приступљено 20.09.2017. године.

Без обзира да ли се ради о бренду производа, нпр. једног студијског програма као услуге коју пруже високообразовна установа или корпоративном бренду (називу под којим се појављује високошколска установа), постоје одређене константе које показују на који начин бренд утиче на креирање вредности за потрошаче, односно студенте. Сматра се да су најважније три димензије и то:

1. препознатљивост бренда као његова значајна димензија утиче на повећање креиране вредности за потрошаче. У једном од најзначајнијих савремених дела из области управљања брендом истиче се да брендирање подразумева усмеравање маркетиншких напора у формирању имиџа, лога, заштитног знака који ће заједничким деловањем утицати да се производ или услуга у свести потрошача разликује од конкурентских, уз комуницирање потенцијалних користи које се конзумирањем добијају (Keller et al, 2008: 174);
2. буђење емоција код корисника услуга је друга димензија утицаја бренда – емоционална димензија. Оно што је својствено познатим брендovima јесте да су се издигли изнад рационалног посматрања. Наиме, и поред наведених предности које проистичу из квалитета и уопште физичких и рационалних карактеристика, велику улогу играју емоције. Према многим ауторима, управо је емотивна компонента основа разликовања успешних од неуспешних брендова. Много је примера у којима су „слепи тестови“ показали да одређени бренд заостаје за конкурентом (нпр. по укусу), а када се да упакован и обележен потрошачи га преферирају. То само говори у прилог чињеници да је бренд много више од рационалног просуђивања, и да се често у ситуацијама када постоји мала разлика у осталим атрибутима и физичким карактеристикама, људи опредељују за куповину тачно одређеног бренда на основу тога што су. Истраживања казују на чињеницу да ће брендирање које је фокусирано на емоције потрошача бити најефикаснији облик брендирања;
3. трећа димензија произилази из претходне две, а означава трансформација искуства (доживљаја) са брендом производа. Веровања о одређеном бренду могу да изазову другачије виђење карактеристика производа које се испољавају приликом његовог

коришћења. Трансформација искуства, коју корисник има употребљавајући одређени бренд одраз је личног виђења бренда и специфичних осећања које развија према њему.

Поред свега горе наведеног, које уопштено важи за све компаније, без обзира на делатност коју обављају, ако се направи аналогија са високообразовним установама, не треба занемарити чињеницу да су управо корисници услуга, односно студенти (или њихови родитељи који студентима финансирају студирање) ти који одређеном бренду високообразовне установе, дају вредност и то чине не само из емотивних и нерационалних разлога. Напротив, студенти и корисници услуга високог образовања веома рационално вреднују одређени бренд и то пре свега кроз гаранцију квалитета која се од одређеног бренда очекује. Без обзира на све активности које високообразовне установе предузимају код креирања и касније управљања брендом, студенти су ти који имају последњу реч. Оног момента када се поверење које студенти имају у одређени бренд установе, изигра, може наступити огромна штета за високообразовну установу.

ГЛАВА II

ГЕНЕЗА РАЗВОЈА МЕНАЏМЕНТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

ГЕНЕЗА РАЗВОЈА МЕНАѢМЕНТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

У овом поглављу, најпре ће се анализирати историјски концепт развоја менаџмента уопште, па затим и менаџмента у високом образовању, уз осврт када се јавила свест о значају менаџмента у високом образовању. На том месту ће се анализирати развој и пракса која постоји у САД-у и у Европи, као и веза између културног наслеђа и традиције једног подручја, те евентуалне специфичности које могу настати приликом организације високог образовања. Такође, уско везано за менаџмент у високом образовању појављују се још два појма, а то су јавни интерес и јавна овлашћења, наспрам државног, односно приватног власништва високошколских установа.

1. Менаџмент процеси

Ако се подсетимо дефиниције менаџмента коју је дао Фајол, онда се намеће јасан закључак да су менаџмент процеси, уствари процеси управљања предузећем. У право под Фајоловим утицајем, велики број теоретичара третира управљање као једну од основних функција предузећа.

Управљање, за разлику од пословних функција, које имају статички карактер, представља динамички процес којим се одређене активности, послови или процеси доводе до унапред дефинисаног циља. То је скуп активности и акција којима се делује на односну организацију да би се она из постојећег стања превела у неко ново, жељено стање.

У разматрању управљања предузећем, Фајол полази од груписања свих послова предузећа у шест основних функција:

- (1) Техничка функција – обухвата послове који спадају у основну делатност предузећа.
- (2) Комерцијална функција – обухвата послове продаје и набавке.

(3) Финансијска функција – обухвата послове око прибављања потребних финансијских средстава и њиховог ефикасног коришћења.

(4) Функција безбедности – обухвата послове на очувању безбедности имовине и кадрова.

(5) Рачуноводствена функција – обухвата послове на обрачуну и приказу стања и пословног успеха предузећа.

(6) Административна функција – је најзначајнија функција и она обухвата послове управљања предузећем.

Функције управљања се, према Фајолу, састоји из следећих основних елемената:

(1) Предвиђања – које обухвата сагледавање могућих будућих стања и дефинисање будућих акција (значи обухвата предвиђање и планирање).

(2) Организовања – које обухвата обезбеђивање предузећа свим факторима неопходним за његово ефикасно функционисање.

(3) Командовање – које омогућава почетак функционисања, давањем одређених наређења.

(4) Координације (усклађивања) – која обухвата усклађивање свих активности и фактора у циљу одржавања ефикасног функционисања.

(5) Контроле – која омогућава надгледање и проверавање да ли се све активности одвијају у складу са наредбама¹⁴.

Према Фајолу, процес управљања се састоји из пет основних потпроцеса или фаза: (1) Планирање

(2) Организовање

(3) Кадровање

(4) Вођење

¹⁴ <https://www.mindtools.com/pages/article/henri-fayol.htm> - приступљено 11.08.2017.г.

(5) Контролисање¹⁵.

2. Свест о значају менаџмента у високом образовању

Уколико све претходно написао, а везано за појам менаџмента, његове теорије и сл., покушамо применити на високо образовање, неминовно ће се појавити неколико специфичности (Middlehurst, 2012). Прва је везана за саму природу делатности и њену повезаност са јавним интересом и јавним овлашћењима, те се опште карактеристике менаџмента и менаџера морају прилагођавати наведеним захтевима. На овом месту се може поставити и питање која врста менаџмента је потребна у делатности високог образовања, а да се истовремено не коси са захтевима које савремено друштво поставља пред исту. Друга специфичност, која је можда и најважнија, тиче се делатности образовања уопште, не само високог, а односи се на то да, условно речено „производња“ знања и дипломираних студената, не може ићи само у правцу добити и квантитета, на уштрб квалитета и адекватних компетенција студената. Ово је посебно постало актуелно код нас када се делатност високог образовања „отворила“ и за високошколске установе у приватном сектору. Уврежено је мишљење да су установе високог образовања у позитивном праву Републике Србије оквалификоване као непрофитне организације. Међутим, сама чињеница да у наведеној делатности постоји и приватан капитал, негира претходно и важећи позитивни прописи који регулишу правни положај установа високог образовања демантују наведено опште мишљење¹⁶.

Да прво кренемо од врсте менаџмента и менаџера који су потребни у високом образовању. Анализом досадашње праксе у делатности високог образовања, може се констатовати да се свест о значају менаџмента у високом образовању у Републици

¹⁵ <https://www.toolshero.com/management/14-principles-of-management/> - приступљено 11.08.2017.г.

¹⁶ Закон о високом образовању „Службени гласник РС“ бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 и 87/2016 и Закон о јавним службама „Службени гласник РС“ бр.42/91, 71/94, 79/2005 – др. закон, 81/2005 - испр. др. закона, 83/2005 -испр. др. закона и 83/2014 - др. закон.

Србији још увек развија, те да није у потпуности и на прави начин промовисан његов значај. Чак је и сама идеја да се промовише улога и значај менаџерских позиција уопште у Србији, неоправдано потцењена. Што се високог образовања тиче, значај менаџмента, односно свест о значају и улози менаџмента се почела развијати тек након коренитих реформи у високом образовању, насталих након прихватања Болоњске декларације и доношењем Закона о високом образовању 2005. године (Шкорић, 2008).

Уопштено, велико интересовање за менаџмент и менаџерску професију код нас и у свету, доводи до чињенице да је, све већи број, младих људи заинтересован да постане носилац послова које обухвата менаџмент, односно да постане менаџер. Иако се о овој професији недовољно зна, чак су и путеви да се стигне до менаџерског позива нејасни и недовољно познати, ипак овај позив магично привлачи све већи број људиу нашој земљи, пре свега, због великих бенефиција које имају менаџери у великим компанијама. Менаџерска професија је данас веома актуелна и тражена у различитим областима, па и у делатностима које раније нису познавале и признавале улогу савремених менаџера у успешности пословања, контроли квалитета производње и/или пружања услуга (нпр. јавна предузећа, установе културе, установе високог образовања, здравствене установе и сл.). Због тога постоји велика потреба да се о менаџеру, као носиоцу процеса управљања, говори мало детаљније, као и да се размотре улоге и задаци менаџера, потребне особине, знања и способности, селекција и избор менаџера, и др (Јовановић и сар., 2015:151). У прилог потпуном сагледавању значаја менаџмента у високом образовању, а самим тим и свести о његовом значају, говори и чињеница да постоји и додатна едукација менаџера управо у овој области и курсеви који приближавају садашњим и будућим менаџерима у високом образовању, шта значи и колико у себи носи специфичности у право - бити менаџер у некој високошколској установи¹⁷.

¹⁷ http://www.galilcol.ac.il/Courses/228/Management_of_Higher_Education_Institutes -

приступљено 12.08.2017.г.

2.1. О менаџерској професији

Пре него се приступи дефинисању менаџерске позиције и шта би она требала да обухвата, може се поставити питање на који начин се врши или би требала да се врши обука за менаџере. Ово су двострано усмерена питања, односно одређивање појма менаџера и њихова обука, јер би обука требало да иде у смеру у коме се налази суштина менаџерске позиције (основни послови менаџера).

У литератури се наводи да су „менаџери пословни људи, одговорни за усмеравање процеса рада и пословања ка остваривању циљева организације“ (James et al, 1995:21).

Такође, наводи се да је „менаџер лице које усмерава рад других и испуњава свој задатак тако што подстиче друге да обаве свој задатак“ (Drucker, 1954:16) .

Дакле, успешан менаџер мора прво бити професионалан, мора познавати процес рада у организацији, мора бити човек који препознаје на који начин процес рада најбоље задовољава основне задатке организације, или на који начин усмерити процес рада ка томе да се оствари што већи и бољи профит. Као још један закључак, може се извести и чињеница да менаџер не учествује у самом и конкретном раду (углавном не), али да је његова улога да усмерава рад других и да тај исти рад подстиче. То другим речима значи да менаџер, осим организационих способности, као и основа познавања процеса рада у организацији, мора имати и способности рада са људима, јер он управља пословима преко других људи.

Уколико се претходно усмери ка давању одговора на питање – на који начин треба да се врши обука менаџера, онда се долази до мултидисциплинарног приступа који мора обухватити, осим проучавања менаџмента, као науке, и социологију, психологију, политичке науке, а ради даље специјализације, и оне науке које се користе у процесу производње у организацији у којој су менаџери. Ово претходно је мало теже постићи на неком основном нивоу студија, односно у моменту када се не може знати у којој организацији ће менаџер бити ангажован и то би требало да буде укључено у његову

обуку након ове прве, опште обуке. Самим тим, може се рећи да менаџерска позиција о уопште, професија менаџера захтева континуирану обуку и тренинг.

На тај начин посматрано менаџерство представља занимање, професију којом се баве одређени људи-менаџери. Сложени и глобализовани услови пословања, променљиво окружење, повећана конкуренција и сложеност управљања савременим организацијама захтева људе који се баве менаџерством као професијом. Менаџери су оспособљени да, кроз знања и особине које поседују и кроз моћ и ауторитет заснован на личним особинама и функцији коју обављају, извршавају одређене управљачке послове и задатке и тако обезбеде ефикасније пословање организације, организационе јединице, одређеног подухвата или процеса. Питање да ли је менаџерство професија је доста компликовано чињеницом да менаџмент представља сложену дисциплину са великим опсегом подручја и активности (Јовановић и сар., 2015:151). Ако се може рећи да од успешног менаџмента организације директно зависе економски резултати пословања, али и квалитет живота запослених у организацији, онда је потпуно јасно колико је добар менаџмент значајан за једну организацију, без обзира којом врстом делатности се она бави.

У теорији, али и у модерном менаџменту се долази до све веће специјализације менаџерске позиције, те се појављује све већи број, односно све више врста менаџера. Па тако имамо менаџере унутар једне организације који имају различите задатке унутар управљања процесом рада – топ менаџери, средњи менаџери, оперативни менаџери и сл., али и нове менаџерске позиције, као што су: пројектни менаџер, програм менаџер, менаџер за управљање променама, кризни менаџер и сл. (Јовановић и сар., 2015:151) Из свега наведеног, уколико се има у виду тема овог рада, морају се дефинисати и одредити основне карактеристике које треба да поседује менаџер у високом образовању. Такође, које све врсте менаџера су потребне у датој делатности и који људи, са којим стручним и личним квалификацијама могу да их обављају на најбољи могући начин.

2.2. Европски и САД концепт

Опште је познато да је концепт менаџмента у високом образовању, бар у његовом раном развоју, али и све до почетка XX века, између Европе и Сједињених Америчких држава био различит. Неки аутори сматрају да је потписивање Болоњске декларације ништа друго до приближавање система високог образовања америчком систему који тамо егзистира од самог почетка (Цвијановић и сар., 2007). Овакав, рецимо радикалан став има своје објашњење и може бити условно прихваћено. Међутим, о томе ће нешто касније бити више речи.

Дакле, могло би се закључити да се концепт менаџментна у високом образовању, али и читав систем високог образовања у Европи и у САД-у, приближио један другом и да се у оба концепта примењују готово исти принципи и стандарди. Прва и основна карактеристика јесте да је универзитет, као самосталан високошколска установа, носилац и контролор већине, ако не и свих функција у високом образовању, док факултети не егзистирају као самостална правна лица и у том смислу имају ограничену аутономију у раду¹⁸. Ако претходно сведемо на други ниво, долазимо до Ректора, као централне личности у менаџменту.¹⁹ Сама свест о значају доброг управљања високошколским установама се много раније развила у САД-у, него у Европи, а посебно код нас и у региону. Како је предмет овог рада менаџмент, али и његова веза са квалитетом услуга које пружа високошколска установа, па сам тим и са контролом квалитета и начином те контроле, претходно се доказује чињеницом да је поступак акредитације у високом образовању први пут је почео да се примењује у САД почетком двадесетог века. Основна идеја акредитације била је да се успостави неки ред у формирању високошколских институција. Касније се показало да се кроз вредновање које претходи акредитацији може релативно једноставно установити које су слабости и

¹⁸ Слично као код нас интегрисани универзитети уведени у правни систем Србије Законом о високом образовању од 2005. год, а да заправо још нису у пуној мери заживели у пракси.

¹⁹ Или Председник универзитета, како се ова функција назива на Harvard универзитету у САД-у, види више на <http://www.harvard.edu/president> - приступљено 15.08.2017.г.

предности сваке поједине институције, што је студентима пружило могућност да у складу са својим жељама и потребама одаберу установу на којој ће студирати. Коначно, постојање јасно формулисаних мерила у целом систему високог образовања омогућило је свим америчким студентима да конкуришу за упис на било коју високошколску установу у земљи и да веома једноставно, током студија, промене установу на којој студирају. Другим речима, од јасно дефинисаног система акредитације највише користи имају сами студенти. Опште је уверење да амерички систем акредитације представља најсистематичнији начин за проверу квалитета у високом образовању. Развијене су две врсте акредитација:

1. институционална и
2. професионална.

Институционална акредитација односи се на признавање статуса високошколске институције у целини, а не на поједине програме који се на њој изводе. Овом врстом акредитације даје се заправо легитимитет високошколској институцији која има одговарајуће циљеве и структуру управљања, што би поред осталог требало да обезбеди и одређени квалитет образовних програма. Институционалну акредитацију обављају невладине регионалне организације и њоме су обухваћене и државне и приватне школе. Поред тога, и свака америчка савезна држава има право да обавља надзор над радом својих државних високошколских институција. Професионална акредитација односи се на образовне програме и одговарајуће академске степене у појединим областима као што су медицина, право, техника итд. Ову врсту акредитације обављају приватне агенције под покровитељством одговарајућих професионалних организација. Отуда, професионалне агенције за акредитацију не постоје за све врсте образовних програма, већ само за оне где постоји изражен еснафски интерес, односно одговарајућа професионална организација на нивоу читаве земље (Турањанин, 2003:180-182).

За разлику од САД, све до осамдесетих година двадесетог века високо образовање у Европи било је под релативно чврстом контролом државе. Држава је, у складу са одговарајућом законском регулативом, оснивала високошколске установе и давала им право да додељују различите степене академских звања. Акредитација и вредновање

углавном се нису примењивали у Европи нити се за њима осећала посебна потреба. Временом, међутим, проширивање аутономије универзитета које је довело до јачања улоге њиховог руководства захтевало је да се јасније постави и питање одговорности. У том смислу јавила се потреба за вредновањем рада високошколских институција у погледу рационалне потрошње ресурса, спровођења постављених циљева и нивоа квалитета програма и наставе. Уведене методе вредновања односиле су се само на установе унутар једне земље и биле су оријентисане углавном према повећању квалитета и одговорности, а не и према потребама корисника.

Током последње деценије протеклог века систем високог образовања у Европи нашао се под снажним притиском процеса глобализације и развоја нових технологија. На европском простору појавиле су се високошколске институције из ваневропских земаља нудећи другачије студијске програме. Поред тога, учење на даљину наговештава транснационални образовни систем и значајну дерегулацију у области високог и перманентног образовања. Суочен са овим променама, велики број европских високошколских институција тражи увођење јасних европских акредитационих процедура које би постале саставни део њихове стратегије за иступање на међународној сцени.

Баш због претходно реченог, значај доброг менаџмента у високом образовању у Европи је препознат и све више се инсистира на његовој ефикасности, јер једино на такав начин европски универзитети могу одговорити новим захтевима које пред њих поставља, како конкуренција, тако и читав низ новина у овој области (Lamprini & Nasiopoulos, 2015). Такође, осим овога, значај универзитета се посматра и са становишта менаџмента знања и стварања и преношења знања на будуће студенте кроз њихове компетенције, те с тим повезан је и однос универзитета и напретка шире друштвене заједнице кроз успешан менаџмент знања (Anca et al, 2015).

2.3. Традиција и културно наслеђе и менаџмент у високом образовању

Тек након осврта на високо образовање у САД-у и у Европи, може се покушати анализа менаџмента у високошколским установама у Србији и у региону. Као што и сам поднаслов овог дела наговештава, важан фактор у нас је свакако традиција и културно наслеђе. Наиме, није ни мало једноставно устаљени систем, који као такав постоји деценијама, преко ноћи променити и прилагодити га неком концепту који је потпуно другачији и са тачке гледишта просечног човека са ових простора, још увек довољно несхватљив.

Ако појам културе и традиције одредимо као „колективно програмирање“ ума, по коме се разликују припадници различитих група насталих као резултат заједничких искустава, укључујући образовни и правни систем, структуру породице, веру, архитектуру и науку (Hofstede, 2015:29), онда се јасно може извући закључак да је веома тешко извршити корениту промену, која треба да укључи све наведене елементе који карактеришу појам културе и културног наслеђа. Управо она је у колективној свести нешто што се перцепира као значајно самим тим што се издваја као различитост и вредно јер се по томе препознаје одређена култура, одређена група људи, регион или, у овом случају, читава једна држава. У складу са тим, иако је Република Србија потписник Болоњске декларације и у складу са тим већ више од десет година врши континуирану реформу високог образовања, ипак се том поступку још увек не види крај, нити је конципиран на начин да потпуно преслика систем високог образовања какав постоји у САД-у и у Европи.

Раније је већ констатовано да неки аутори тврде да је смисао Болоњске декларације²⁰ управо покушај буквалног пресликавања америког модела универзитетских студија на европске услове (Џвијановић и сар., 2007:118). При томе, наводи се да је занемарено много ограничења од којих се истиче да је најважније ограничење које се тиче тзв. мобилности студената, односно преласка са једног

²⁰ Потписана у Болоњи 19. јуна 1999. године – цео текст доступан у делу *ПРИЛОГ* на крају рада..

универзитета на други универзитет, из семестра у семестар. А то је једна од основних карактеристика реформе високог образовања у Европи и Србији. Међутим, иако су мобилност и интернационализација већ неко време прихваћени као кључни елементи Болоњског процеса, уочено је да о њима нема довољно информација у Европи и да су свега три државе усвојиле националне политике у комбинацији са квалитативним циљевима²¹. Можда разлог томе треба тражити у чињеници да су на универзитетима у Европи у употреби различити језици. За разлику од америчких универзитета на које се угледа Болоњска декларација, где је службени језик енглески, Европа такав систем не може у потпуности да примени.

Поред наведеног, може се приговорити и реалној различитости у менаџменту америчког, у односу на европски систем. Наиме, скоро по правилу ректор није био наставник на универзитету на који се поставља. Ректору се додељују проректори по истој процедури, ректор поставља декане који по том престају да се баве наставом и баве се само организацијом наставе (и евентуално науком). Декани постављају шефове департамента на својим факултетима. Овде су (за ове изборе и постављења) строго прописане процедуре и услови, као што су и за наставу строго прописана правила којима је дефинисано шта, кад, колико и како се ради. Постоје и строге вишеструке контроле од директне до контроле преко студената и њихових саветника, за све учеснике у настави. Дакле, реч је о строгој хијерархијској организацији што се тиче наставе са хоризонталном структуром што се тиче науке. Модел организације наших универзитета (пре доношења Закона о високом образовању 2005. године) не представља хијерархијску организацију. Наиме, са једне стране, основни елементи универзитета су наставници и асистенти, а надређени су им шефови катедри, шефови одсека, продекани, декани, проректори и ректори, а са друге стране наставник је, *de facto*, по неписаним правилима (а писаних нема) сам себи супервизор и других супервизора нема, под условом да се понаша по неписаним кодексима које су установили њихови претходници, а које је он прихватио прво као студент, а потом као асистент и на крају као наставник. Наставник

²¹ EACEA/EURYDICE, 2013, Staff Mobility in Higher Education, Brussels: Eurydice.

који негује ниски профил (не штрчи) тешко може имати било каквих непријатности до пензионисања (Цвијановић и сар. 2007:118-119). Као што је речено, пре 2005. године су постојала неписана правила, описана изнад, која су постала део културе и традиције хијерархије у високом образовању у Србији, те су остала да живе и седам година након усвајања новог закона. Суштинска и практична промена у систему високог образовања није учињена. Домашај Болоње у Србији се највише осетио у процесу акредитације (органи који је спроводе и стандарди по којима се спроводи), контроле квалитета (која раније практично није ни постојала), те су се и самим тим студије, студијски програми, наставни предмети и сл., прилагодили тим обавезним променама. Онај део који представља најзначајнији део Болоње, мобилност, однос универзитет – факултети, применио се онолоко колико је то било нужно зарад испуњавања преузетих међународних обавеза, а да се и даље наставило са радом који је одавно постао део културе и културне традиције високог образовања у Србији.

3. Корпоративно управљање и јавни интерес

Обзиром на то да је менаџмент уско повезан са корпоративним управљањем, односно да се менаџмент у високом образовању и у високошколским установама нужно мора организовати према правилима корпоративног управљања, те да се у том процесу мора имати у виду да у делатности образовања уопште, па и високог образовања постоји висок степен јавног интереса, неминовно је одредити основне појмове корпоративног управљања и јавног интереса, као и њихову тесну везу управо у делатности високог образовања.

4. Специфичности менаџмента у високом образовању

У овом раду се, на више места до сада, помињало да се општи принципи менаџмента у начелу примењују и у делатности високог образовања. Међутим, за очекивати је да сама делатност високог образовања, присуство јавног интереса и јавних овлашћења, па самим тим и значај високог образовања за државу и друштво у целини, учини да се општа правила менаџмента модификују за потребе високог образовања.

Чињеница је да је истраживање менаџмента у високом образовању почело да добија на значају и обиму у свету тек последњих 30-так година. Ипак, менаџмент у високом образовању се још увек сматра релативно новим и специјалном облашћу чије истраживање и базични принципи имају своје упориште и у образовању и у менаџменту. Ако се ограничимо на простор Републике Србије и региона, онда се тренд истраживања значаја менаџмента, па и квалитета у високом образовању може пратити тек неких 10-так година, односно од увођења болоњских принципа у правни систем и од отварања тржишта делатности високог образовања за приватни капитал и оснивање и почетак функционисања приватних високошколских установа. Тренутно важећи Закон о високом образовању, па и предлог новог Закона, правила високог образовања на исти начин примењују, без обзира да ли се ради о приватним или државним високошколским установама. Постоје само одређени делови који су као императивни прописани за

установе чији је оснивач држава, а тичу се финансирања, као и састава органа управљања у установи (Савет Факултета, односно Универзитета). Управо у претходно реченом и јесте разлика у уређивању менаџмента у установама у приватном и државном власништву. У важећем Закону је очигледан напор законодавца да једним прописом ни на који начин не изврши дискриминацију приватних високошколских установа, те потпуно исти стандарди квалитета и исте норме се односе на све високошколске установе, без обзира на својински режим. Међутим, једнакост је само привидна, јер дате установе разликује у право својински режим, дужина постојања²², организација менаџмента, јер сама својина и њен карактер (приватна и државна) дефинишу на који начин ће се понашати менаџмент одређене установе.

4.1. Установе у државном власништву и менаџмент

Делатност високог образовања у нас не можемо посматрати одвојено од, више пута помињаног јавног интереса и јавних овлашћења. Њихово појмовно одређење није ни мало лако, мада се сматра да је појам јавног интереса и јавних овлашћења опште познат у друштву. До тренутка до када нису постојале високошколске установе у приватном власништву, није било никакве дилема да делатност високог образовања и јесте у јавном интересу и да је стога држава, као и власник установа које обављају дату делатност, у одређеном сегменту и финансира. Менаџмент је био уређен Законом (ранији Закон о универзитету из 2002.), где се уједно регулисао и финансијски сегмент односа држава – државни универзитети.

Међутим, оног момента када се тржиште високог образовања „отворило“ за улазак приватног капитала, поимање високог образовања је било нужно да се промени, а са тим и поимање јавног интереса и јавних овлашћења. И та промена није погодила

²² Опште је познато да је прва приватна високошколска установа основана 1992. године – Факултет за менаџмент Браћа Карић у Београду, а да су остале приватне установе почеле са обављањем делатности тек након 2005/2006. године.

само приватне универзитете који су се појавили ка „тржишно“ оријентисани, већ је повратно утицала и на државне универзитете који и сами морају да се окрену тржишном начину рада, јер, по први пут имају конкуренцију која итекако утиче на финансијски аспект ових установа. Можда пут од „јавног – државног“ универзитета до „тржишног универзитета“ и није толико дуг колико је оптерећен питањем: да ли јавни интерес или одговорност државе у односу на високо образовање подразумева и њену обавезу да високо образовање и обезбеђује (као оснивач универзитета) у форми јавног добра, свима доступном без дискриминације било које врсте? И дабome да сходно том концепту као оснивач „своје установе“ исту и финансира? Ако је одговор потврдан, а јесте, онда у том контексту посматрано делује парадоксално идеја да тако конципиран универзитет буде истовремено и тржишно оријентисан. Значило би то да држава, као оснивач више универзитета, улази у конкуренцију са самом собом са једне стране и са једним бројем физичких лица као оснивача предузетничких универзитета са друге стране. Тешко је а не поставити питање смисла овакве конкуренције па чак и њене законске утемељености? Законска легислатива дефинише тржиште као уређен систем у којем учесници нису дискриминисани ни по којем основу. Да би неки субјекат био тржишно оријентисан мора претходно постојати тржиште, мора постојати тражња и понуда. И заиста у високом образовању постоји и тражња и понуда. И услуга која има своју вредност, јер представља најбољу личну инвестицију појединца у себе (Ахметовић и сар., 2014:1).

Осим претходне дилеме, која се ни новим Законом о високом образовању²³ очигледно неће решити, у сегменту менаџмента и контроле квалитета у високошколским установама у државном власништву, такође постоје многе недоумице. Може се извести закључак да је појава приватних универзитета наметнула државним одређене промене у понашању, а оне се свакако тичу и менаџмента. Наиме, доскорашње уређење хијерархије и руководства у државним установама не може парирати захтевима савременог менаџмента и његове улоге у успешности обављања делатности. Устаљена правила су водила ка томе да декан, и поред великих овлашћења датих важећем Закону, фактички

²³ „Службени гласник РС“ бр. 88/17

врши своју функцију по инерцији и онако како налаже универзитет или други државни органи. Оваква решења ни не требају да чуде, те се не може очекивати од закона и државе да детаљно регулишу менаџмент, као и остале сегменте високог образовања. Наиме, тренд у Европи да држава прописима регулише само оквир у коме се врши делатност високог образовања, започео је још крајем XX века, а покушава се преликати и код нас. Напред наведено можемо сматрати последицом свеукупног процеса глобализације, који САД концепт и његов утицај преносе на стари континент и остатак света. Међутим, тако замишљено високо образовање и менаџмент, могуће је спровести једино када су у питању високообразовне институције у приватном власништву, чија аутономија треба бити шира, бар у финансијском смислу, али и у области уређења менаџмента. За високошколске установе у државном власништву, одредбе Закона које се тичу састава и функционисања органа управе (Савета) морају бити императивне, те се њих мора придржавати свака установа. Нови Законом о високом образовању²⁴, у високо образовање се уводи ново занимање – менаџер универзитета, чија се надлежност утврђује општим актом универзитета. Дакле, овде се може видети јасна потреба законодавца да унапреди менаџмент на универзитетима (првенствено државним, јер су приватни од самог почетка фактички функционисали према тржишним принципима).

4.2. Установе у приватном власништву и менаџмент

Претходно је већ наведено да се у Европи напустио интервенионистичко уређивање високог образовања и да се, по угледу на САД, овој делатности даје шира аутономија. Упоредо са тим процесом, долази и до отварања тржишта високог образовања и уласка приватног капитала. Промене или потребе да се предузимају промене у укупном, успаваном животном простору Европе нису могле да мимоиђу ни простор високог образовања. Не спорећи потребу да високо образовање треба да буде предмет јавног интереса, али мењајући концепт по којем високо образовање нужно мора

²⁴ Члан 64. Закона.

да буде јавно добро, простор високог образовања је крајем прошлог века почео да се мења. Можда су најутицајнији фактори који су доприносили спонтаним променама у високом образовању били: све већи удео приватног капитала у приходима универзитета (школарине, таксе, донације и друге услуге...), интернационализација високог образовања, процеси деетатизације, демократизације, аутономизације универзитета као и појава предузетничких универзитета (Ахметовић и сар., 2014:2). Када је реч о установама у приватном власништву и менаџменту, анализа се може кретати у два смера:

1) спрам специфичности и природе делатности високог образовања и присуства јавног интереса и јавних овлашћења и

2) спрам менаџмента и пословања високообразовних установа у државном власништву.

До сада је већ доста речено о првом виду специфичности менаџмента у високом образовању и ономе што утиче на његово функционисање. Конкретно, за простор Републике Србије, много је важнији овај други вид који се тиче различитости менаџмента у високообразовним установама у приватном и државном власништву. Та различитост се управо заснива на различитости капитала, мада се суштински врши једнака делатност. Како то поједини домаћи аутори истичу, установе у приватном власништву су вишеструко дискриминисане по том основу и често прозиване у медијима као установе којима је једини циљ – стицање профита (Ахметовић и сар., 2014:2). Потпуно је природно и очекивано да капиталистички начин привређивања у високом образовању подразумева профит као мотив рада у било којој делатности, па и у високом образовању. Који би иначе имао мотив власник приватног капитала да уђе у тржишну утакмицу са државним универзитетима који су далеко моћнији и у привилегованијем положају по многим основама, од приватних? Присуство јавног интереса не постоји само у високом образовању. Њега има и у другим делатностима које се такође отварају за улазак приватног капитала (дистрибуција електричне енергије нпр.) Посматрајући друге велике универзитете у свету, доћи ћемо до истог закључка – профит је важан сегмент функционисања делатности и никако не може бити сврстан у негативне елементе високообразовних установа у приватном власништву нити он утиче на то да квалитет

наставе и укупног рада на таквим установама буде нижи, нити да су компетенције студената мање употребљиве и сл.

ГЛАВА III

СТУДЕНТИ И ЊИХОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

СТУДЕНТИ И ЊИХОВЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

У овом поглављу, анализираће се студенти као корисници услуга високог образовања, те њихове компетенције које треба да стекну током свог школовања на високошколским институцијама. Такође, на овом месту ће се осврнути и на студијске програме који су базирани на стицању одређених компетенција, те улогу менаџмента високообразовне установе која овакве програме треба да имплементира уз поштовање основних захтева квалитета тако базираних студијских програма. На крају ће се анализирати и улога студената у ревизији постојећих и имплементацији нових студијских програма, кроз партиципацију студената у организацији високог образовања – њихова партиципација у одлучивању преко прописима установљених студентских организација.

1. Студенти као корисници услуга у високом образовању

У важећем Законодавству Србије, статус студента се стиче уписом одређеног акредитованог студијског програма одговарајуће високошколске установе (факултета, високе школе, академије и сл.)²⁵. Такође, истим Законом²⁶ је предвиђено да статус студента престаје у следећим случајевима:

- 1) исписивањем са студија;
- 2) завршетком студија;
- 3) неуписивања школске године;

²⁵ Чл. 97. Закона о високом образовању „Службени гласник РС“ бр. 88/2017.

²⁶ Чл. 109.

4) кад не заврши студије до истека рока који се одређује у двоструком броју школских година потребних за реализацију студијског програма, осим у случају студија уз рад;

5) изрицања дисциплинске мере искључења са студија на високошколској установи.

У односу на претходни Закон који је важио од 2005., па до 9. октобра 2017. године, приметне су новине код престанка статуса студента, односно уведен је нови систем студирања - студирање уз рад, затим препознаје се категорија студента са инвалидитетом, као осетљиве категорије и студент који је уписан на студије по афирмативној мери и студент који има статус категорисаног врхунског спортисте. Овде је приметно да се, вероватно уз знатно залагање студентских организација, извршила ревизија досадашњих одредби и у нов закон уградиле оне које одговарају потребама будућих, али и садашњих студената. Тим новим категоријама се продужава рок у коме могу задржати статус студента и то са двоструког броја на троструки број школских година потребних за реализацију студијског програма. Дакле, законодавац, али и високошколске установе су препознале специфичне потребе студената као корисника услуга високог образовања. До сада је болоњски систем високог образовања инсистирао на одређеном периоду у коме треба да се заврши дати циклус образовања (нпр. основне академске за 4 године, мастер академске за 1, докторске академске за 3. године и сл.), а најдуже до истека двоструког броја година потребних за реализацију одређеног студијског програма. Овакво решење се правдало потребом да се високошколске установе, условно речено, реше питања тзв. вечитих студената. Међутим, понекад је оправдано предвидети и изузетак од таквог правила, као што је нпр. студирање уз рад. Наиме, трошкови студирања нигде у свету, па и код нас нису мали и представљају значајан издатак за породични буџет. Дакле, дата је могућност да студент сам себе финансира и тиме да му се изађе у сусрет у погледу захтева броја година колико може задржати статус студента. Ако се овоме дода опште позната чињеница да је из године у годину, број студената у Србији све мањи, те да се сваке године упише у основну школу све мањи број ђака (који ће за неколико година бити потенцијални студенти), а да је притом број високошколских установа све већи, онда је јасно опредељење законодавца

да на приказан начин реши насталу ситуацију. Јер и високо образовање наступа на одређеном тржишту, на коме владају понуда и тражња и друге познате економске законитости, уз уважавање специфичности везаних за значај образовања уопште, ниво јавног интереса и јавних овлашћења у овој делатности.

2. Појам и дефинисање компетенције студената

На основу свега до сада познатог, може се рећи да се читав свет, па самим тим и Србија налази још увек у раним фазама револуције учења. Нове путеве учења карактерише интензивна конкуренција која је усмерена у два правца – конкуренција између установа чија је једина сврха да пружи услуге образовања – учења, а други вид конкуренције постоји на тржишту рада, где дипломирани студенти траже своје место у реалном свету потражње за одређеним занимањима, уз поседовање специфичних знања и вештина. Обе ове врсте конкуренције воде на могућности за учење које су интензивно фокусиране и, условно речено, формирају је и будући дипломирани студенти и послодавци који су углавном заинтересовани за најкраћи пут до резултата. У овој парадигми, исходи који се захтевају од учења су експлицитно дефинисани, опције стицања су вишеструке, а ниво специјализације који није заробљен традиционалним студентским транскриптима (који приказују само висину оцене и број стечених бодова (у САД-у часови кредита) и називе студијских програма) погађа процену о каснијој употребљивости стечених знања. Већина традиционално окренутих институција споро прихватају овеко постављену ситуацију, и уместо тога преферирају наставак паковања наставних планова и програма у стандардним дужинама академског трајања и у традиционалним форматима исхода и употребљивости стечених знања. Мост између традиционалне парадигме, која зависи од традиционалних мерења студентских постигнућа и револуције учења, може се наћи у приступима заснованим на компетенцији. Овакво мишљење влада и у странијој литератури (Voorhees, 2001). У најмању руку, промена у начину на који потенцијални студенти посматрају своје проширене опције учења и стечених компетенција - посебно на питања која се односе на

практичност и примењивост стечених знања - требало би да подстакне већину институција да преиспита своју понуду у погледу услуга које тренутно нуде својим потенцијалним студентима. Постоји, међутим, често значајан јаз између намера и акција. Разлика ствара нову област у којој институционални истраживачи могу играти главну улогу, а које истовремено треба да усмерава менаџмент институције.

Светска економија се развија у смеру којем се све више признаје значај образоване радне снаге. Економисти пројектују широко распрострањене захтеве за вештинама, делимично због природе индустрије у којима ће вероватно највише расти потражња за образованим кадром. Поред тога, поједини студенти су свесни да ће побољшати своју будућу зараду и своју каснију запошљивост ако на адекватан начин стекну одређена знања. Данас се наш систем високог образовања суочава са кризом у погледу његовог перципираног квалитета. Јавност врши притисак на институције да покажу вредност својих студија у практичном смислу и у практичној примењивости. Не само да се послодавци жале на дипломиране студенте који немају потребне вештине, већ и сами студенти доводе у питање значај и вредност образовања на факултету. Међутим, постоји један модел за побољшање квалитета високог образовања, а то је образовање засновано на компетенцијама, у којем институција јасно дефинише специфичне компетенције очекиване од својих дипломаца (Klein-Collins, 2012:8).

Претња традиционалним институцијама које нису фокусиране на програме који се заснивају на компетенцијама које треба да стекну дипломирани студенти итекако постоји. Тако, нпр. у САД постоји установљен интегрисан Система података о додељивању података од стране Одељења за образовање (ИПЕДС) – вид сертификације програма, где се налази одређен број учесника (институција и њихових студената) ове сертификације, као и друге које су изграђене да задовоље специфичне потребе индустрије, заснивају се само на способности студената да покажу да су одређене компетенције постигнуте, без обзира на то где и како су оспособљени (Voorhees, 2001).

Оквир компетенција шаље поруку онима изван установе о томе шта би носилац факултетске дипломе требао знати и бити у стању да уради. Када институција процени да јој то може служити на части да ће тиме подићи свој углед на тржишту високог

образовања, порука о значају компетенција постаје транспарентна, а не апстрактно очекивање. Студијски програма заснован на компетенцијама има и друге погодности. Са дефинисаним оквиром компетенције, студенти разумеју шта се од њих очекује, колико учења и колики ниво стеченог знања и на који начин треба да примене то стечено знање. Поред тога, фокусирање се на компетенцијама омогућава боље разумевање тога како се стечено знање може преносити, од једне институције до друге, или из радног и других животних искустава до одређеног студијског програма.

Већина нашег садашњег система високог образовања заснива се на остваривању одређених бодова или кредита, по угледу на систем који је први пут уведен у САД-у. То практично значи да када студенти заврше одређени студијски програм, они стичу одређени број сати бодова, односно кредита, а затим акумулирају прави број сати кредитирања у праву комбинацију да би стекли диплому. Постојали су предлози да се амерички систем оспособљава у потпуности одвоји од модела кредитних сати, уз визију приказаних студената који ће напредовати према степенима кроз демонстрацију стечених знања, а не акумулирање прописаног броја сати кредитирања (Klein-Collins, 2012:8-9). Без обзира да ли ће се напустити систем бодовања или не, предлог демонстрације стечених знања или практична примена наученог кроз решавање одређеног научног или практичног проблема није могуће спровести, ако нема унапред дефинисаних компетенција или способности студената да примењују вештине и знање на нивоу факултета.

Појмови исходи учења и компетенција често се користе наизменично и као синоними, али између њих постоји значајна разлика која се може и треба направити. Када говоримо о компетенцијама, причамо о много више од исхода учења. Тако имамо дефинисање исхода учења као стицање одређеног нивоа знања, вештина и способности које је студент стекао на крају (или као резултат) свог ангажмана у одређеном сету колегијалних могућности (Ewell, 2001:6). Слично томе, постоји и дефиниција компетенције као „способности да се демонстрира систем или секвенца понашања која је функционално повезана са постизањем циља перформанси“ (Bradley et al, 2012:28). Многе од ових дефиниција истичу неколико важних тачака о компетенцијама. Прво, док

исходи учења обично укључују специфичне вештине и знање, могућности су на вишем категоријском нивоу. Стицање вештина и знања је важно, али компетентност захтева од студента да процесуирају то учење на начин који му омогућава да га примењују у различитим ситуацијама. Друго, постоје различити нивои компетенција које би се од студената могле тражити да их демонстрирају. Специфична компетенција коју је демонстрирао студент прве године је на различитом нивоу у односу на компетенције које може показати студент треће или четврте године или различитог нивоа студија, нпр. компетенције студента основних академских студија и мастер академских студија и сл. Треће, могућности су објективно мерљиве. Обзиром на напред речено, ове дефиниције, систем високог образовања који је заснован на компетенцијама пружа јасну разлику и предност у односу на класичан систем високог образовања који је заснован на остваривању одређених бодова, односно кредита. Тако на пример, компетенције су јасно дефинисане и мерљиве, док бодови „различито значе за различите људе“ (Wellman & Ehrlich, 2003:16). Оно што се рачуна као бодовни систем у једној институцији не може се рачунати у другој институцији, на исти начин, јер се по природи не преноси стечено студентско знање (Lipka, 2010). Компетенције студената, са друге стране, имају инхерентно значење или објективну вредност. Из тог разлога, оквири компетенција пружају значајан опис онога што је високо образовање у смислу стварног учења и очекиваних стечених знања студента.

2.1. Студирање базирано на компетенцијама студената – искуство САД-а

Данашњи концепт високог образовања који се заснива на компетенцијама студената има своје корене управо у САД-у. Овај начин учења је први пут примењен на образовање наставника 1960-их, када је Канцеларија за образовање САД финансирала 10 факултета и универзитета за развој пилот програма обуке за наставнике основних школа (Malan, 2000). Програми су имали заједничке елементе који су укључивали „прецизну спецификацију компетенција или понашања које треба научити, модуларизацију наставе, евалуацију и повратне информације, персонализацију и искуство на терену“ (Swanhek & Campbell, 1981:11). У седамдесетим годинама програми засновани на

компетенцијама постају важни модели за пружање услуга растућем броју одраслих који се враћају на колеџ. У то време, Фонд за образовање образовања у САД-у (ФИПСЕ) је пружио значајну подршку за програме за учење одраслих за развој програма заснованих на компетенцијама.

У Сједињеним Државама интересовање за компетенције које су потребне и употребљиве након дипломирања, односно код запошљавања, било је повећано успостављањем Националног одбора за стандарде квалификација Сједињених Држава²⁷, који је установљен доношењем Америчког образовног закона²⁸. Према овом закону, Одбор од 28 чланова служи као катализатор у развоју и усвајању добровољног националног система стандарда вештина и оцењивања и сертификације постизања стандарда компетенција. Извештај Националног центра за јавну политику и високо образовање (2000) под називом Мерење 2000: Извештај о стању за високо образовање за сваку државу²⁹, није био у стању оценити учење студената широм САД-а. Овај извештај, припремљен од стране независног националног већа стручњака, додељује традиционалне оцене за сваку државу посебно, на основу квантитативних критеријума. Државе су оцењене на основу припрема, учешћу, приступачности, завршетку и бенефицијама. Међутим, свака држава је добила непотпуну оцену која се тиче учење студената - конципирано тако да врши мерење стечених знања на нижим годинама студија и опет када студенти стекну своју диплому, као и када се запосле. И тако се дошло до тога како утврдити које су то основне компетенције које сви дипломци факултета треба да имају. Наиме, показало се да није нимало лако претходно утврдити, обзиром на то да у САД-у постоје разноврсни програми, те велики број институција (Voorhees , 2001:9). И послодавци и академици су се сложили у једном – тестови, тзв. папир и оловка не могу у потпуности да обухвате сложеност компетенција које треба да поседују

²⁷ *National Skills Standards Board of the United States*

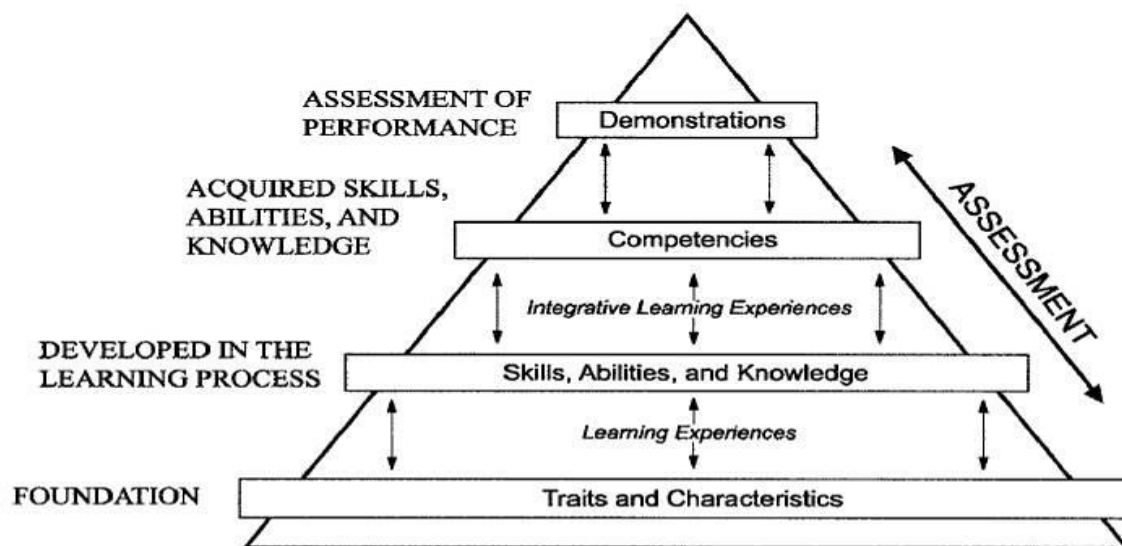
²⁸ *Educate America Act of 1994*, преузето са: <https://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html> - приступљено 05.10.2017. године

²⁹ *Measuring Up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education*, преузето са <https://eric.ed.gov/?id=ED450633> – приступљено 05.10.2017. године.

дипломирани студенти. На основу наведеног извештаја, утврђено је да је потребно уложити додатне напоре како би се могле урадити нове процене компетенција студената. Наравно, у САД-у постоје и други фактори који ограничавају поређења стечених компетенција студената по државама, а то су нпр. разлике у мотивацији студената и недостатак политичке воље и средстава да се адекватно финансирају тестирање на нивоу државе. Међутим, ова питања највероватније неће нестати ускоро, посебно узимајући у обзир појављивање извештаја за сваку државу (Vooghees , 2001:9).

На основу претходног, може се закључити, да прецизно мерење стечених компетенција на одређеном студијском програму, не само у САД-у, већ и свуда у свету можда и неће моћи да се измери. На пример, разлике у личним особинама и склоностима објашњавају зашто људи стичу различита искуства у учењу и стичу различите нивое и врсте вештина, способности и знања. Они се развијају кроз искуства у учењу, широко дефинисани да укључују, између осталог, и рад и учешће у пословима у заједници. Компетенције онда представљају резултат интегративних искустава у учењу у којима вештине, способности и знање буду у интеракцији и на тај начин формирају компетенције које стекне сваки појединачни студент на одговарајућем студијском програму. На крају, постоји и примена стечених компетенција (након запошљавања), те се тек након тога може проценити учење засновано на компетенцијама. У наставку је табеларно приказана шема учења заснованог на компетенцијама, онако како је то проценило Министарство образовања Сједињених Америчких Држава. Дата шема директно потврђује све претходно речено, али и додатно приказује колико је компликовано и тешко мерљиво појединачно, за сваког дипломца, јер укључује веома сложене процесе који су међусобно зависни и произилазе јадан из другог. Ако се овоме дода и све речено о личним својствима, особинама, склоностима, вештинама и сл., сваког студента понаособ, онда се употпуњује слика сложености учења базираног на очекиваним компетенцијама.

Графикон 1 – Модел учења заснованог на компетенцијама у САД-у³⁰



2.2. Студирање базирано на компетенцијама студената – Европски концепт

Више пута у раду је напомињано да велики број аутора сматра да Болоњски процес није ништа друго „покушај пресликавања“ модела високог образовања који постоји у САД-у, на Европу. Уколико бисмо претходну тврдњу узели као тачну, онда све речено о концепту учења на основу компетенција дипломираних студената у САД-у, може да се примени и на Европу. С тим у вези, треба поменути да је Савет Европе, на неформалном састанку у јануару 2012. године, закључио да државе чланице требају да значајно повећају број приправника и тиме осигурају стварне могућности за младе људе, наравно у сарадњи са осталим социјалним партнерима у држави, и да интегришу њихова очекивања у студијске програме на Факултету. Такође, искуство сугерише да образовање, које је конципирано на компетенцијама, може значајно утицати на побољшање запошљивости студената и на повећање њихове конкурентности на

³⁰ Модел учења заснованог на компетенцијама у САД-у. Извор: U.S. Department of Education, 2001.

тржишту рада³¹. Европска комисија за образовање и обуку је још 2006. године успоставила листу од осам препоручених кључних компетенција које треба укључити у све наставне планове и програме. Дигитална компетенција и „учење да би научио“ су наведене међу осам кључних компетенција. И на професионалном нивоу, пажња се поклања проблему компетенције, а тиме и захтевима факултета и универзитета да се укључе у учење засновано на компетенцијама. Ови захтеви и овакво учење, у дотадашње традиционално високо образовање, унело је две велике промене:

- 1) прелазак са садржаја наставних програма и учења на „исходе учења“ које се вероватно могу постићи и које се могу користити у даљем образовању или у свету рада и у било ком другом друштвеном контексту и
- 2) омогућава преносивост са једне области или подручја у други (Pierfranco, 2015).

Иако се више односи на средње образовање, учење на основу компетенција се може стећи кроз тзв. систем дуалног образовања. У Србији се од скоро води полемика о оваквом систему³², а нацрт Закона, који је оријентисан на средњошколско дуално образовање се још налази у скупштинској процедури и чека на коначно усвајање³³. Међутим, у Европи, односно у појединим европским земљама, овакав систем је успешно примењен (нпр. у Немачкој, Швајцарској и Аустрији). Ипак, ове земље имају дугу традицију у примени, а свакако значајну улогу у успешности примене овог система има и економска стабилност наведених земаља. Постоје истраживања која су показала да у другим европским земљама овакав систем не само да не доприноси смањењу незапослености младих људи, већ чак супротно – незапосленост младих је због примене тог система већа, јер послодавци мање ангажују младе на пословима на којима могу

³¹ ec.europa.eu/.../education.../education/.../work-based-learning...

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf - приступљено 05.10.2017. године.

³² <http://gerusija.com/sta-nam-donosi-dualno-obrazovanje/> - приступљено 15.10.2017. године.

³³ Нацрт Закона о дуалном образовању, доступан на http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/predlozi_zakona/2861-17%20-%20LAT.pdf – приступљено 15.10.2017. године.

примити ученике, или студенте на праксу, јер их оваква, условно речено радна снага, много мање кошта (Weber et al, 2015:4). Ипак, овај систем има и своје предности, ако се посматра, рецимо високо образовање и учење на основу претпостављених и касније стечених компетенција дипломираних студената, јер се потребне компетенције једним делом стичу кроз радни ангажман у одређеној компанији, пре завршетка студија. Тако постављен дуални модел учења на основу компетенција може бити дугорочно одржив, јер се на један директан начин проверава компетенција сваког појединачног студента и тиме факултет добија повратне информације о свом студијском програму и компетенцијама које студент одатле понесе на стручну праксу. Међутим, територија Европе има своје специфичности (у погледу језика студија, економске развијености, традиције образовања и сл.), те није могуће на једнак начин применити овај модел у свакој држави. Стога, постављен је циљ да се редизајнира овај система нпр. Шпаније, Италије, Чешке Републике или Велике Британије, да би био релевантнији за практичну примену и повећање учења посла како би се боље се испуниле потребе тржишта рада (Weber et al, 2015:5).

Ту идеју коју већ спроводи „Centro de Referencia Nacional de Formacion Profesional“ налази се у шпанском граду Valladolid, референтни центар за стручно усавршавање и професионални развој. Centro је посвећен развоју и тестирању нових студијских програма, са фокусом на учење - оријентација исхода учења и оријентација компетенција. Учење се одвија у стварном радном окружењу, а преносе се вештине потребне на тржишту рада.

У Великој Британији, на пример, је другачија ситуација, мада су постављени циљеви исти. Овај систем је традиционално тесно повезан са захтевима појединачног регионалног пословања компанија. Са једне стране, ово тржиште - модел који тамо егзистира, обезбеђује усклађивање између понуде и потражња. Стога је незапосленост младих релативно мала. Са друге стране, овај систем спроводе колеџи. Ово је изазов са којим се суочава и Coleg Cembria Wales - један од највећих колеџа у земљи: само ако је овај захтев испуњен, дипломци ће имати шансу да их запошљавају велике компаније.

Због тога колеџ такође нуди „приправништва“ која су слична онима која се нуде на нивоу средњошколског образовања.

Иако у свим посматраним земљама високо образовање ужива престиж, последње године, условљене свеукупном кризом, мењају и ову обаст. Тако се све чешће уводе дуални системи образовања, тзв. VET универзитетски програми и у високом образовању, те се величају предности учења и студирања кроз рад и стицање радног искуства током студирања, баш кроз дуални систем (Weber et al, 2015:6).

Дакле, учење засновано на компетенцијама дипломираних студената има дужу традицију у САД-у и постоји мање дилема око начина спровођења оваквих студијских програма. Европско продручје и даље трага за најбољим решењима, која би, са једне стране пружила квалитетне и примењиве компетенције студентима, а са друге, решиле све већи проблем незапослености младих људи у Европи.

*

Све претходно речено о студијским програмима заснованим на систему учења који резултира одређене компетенције дипломираних студената (кроз рад или на неки други начин), представља изазов за менаџмент сваке високообразовне установе. Наиме, осим законских услова које мора испунити студијски програм у погледу квалитета и компетенција, менаџмент сваке установе мора одабрати систем и начин који ће обезбедити установи, као прво – уписане студенте (довољан број уписаних студената, да би установа имала ресурсе за квалитетно наставно особље које ће пружити квалитетну наставу), затим дипломиране студенте који ће са установе понети квалитетне компетенције и тиме повећати себи шансу да буду запослени на одговарајућа и добро плаћена радна места и, најзад, да све претходно повратно делује на укупну позицију високообразовне установе на тржишту високог образовања, кроз поврат уложеног капитала у квалитетне програме и кроз имиџ који је окренут ка квалитету наставе и квалитету стечених компетенција дипломираних студената.

3. Организација високошколске установе и активно учешће студената у патиципацији и у одлучивању

Опште је позната чињеница да од организације високошколске установе, зависи и њена успешност, степен квалитета и место које ће заузети на, условно речено, образовном тржишту. Бити препознат у мору других, сличних и такође, спремних на конкуренцијску утакмицу за придобијање нових студената, уједно може значити да је ново квалитета далеко превазишао захтеве акредитације и правних прописа. Иако се организација високошколских установа у начелу прописује правним прописима који регулишу материју високог образовања, тим истим прописима су загарантоване академске слободе и неповредивост простора, те се појединости организације ипак препуштају самим високошколским установама. Управо на овом месту долази се до сусретања менаџмента и високог образовања. Претходно је описана изградња квалитета високошколске установе која се може вршити на више начина. Међутим, основна база у дугорочном одржавању квалитета једне високошколске установе, поред добро организованог менаџмента који тај квалитет мора пратити и одржавати, јесте квалитет наставног особља и квалитет студената. Наиме, преко квалитета наставног особља се може мерити и квалитет услуге образовања, а преко квалитета студената и оцене њихових компетенција – квалитет брэнда одређене високошколске установе. Ако правила око брэндирања применимо на претходну констатацију и поново потврдимо да код признавања брэнда одређене високошколске установе, последњу реч имају студенти, онда се јасно може истаћи разлог због чега се партиципацији студената у организацији високошколске установе поклања велика пражња. Наиме, да би високошколска установа могла даље да развија своје студијске програме, да одржава и унапређује квалитет истих, те да њима задовољава потребе студената и њихових компетенција које морају бити употребљиве након завршетка студија и сл., она на неки начин мора обезбедити повратну информацију директно од студената и то у ком правцу треба да се креће даљи укупни развој високошколске установе. У концепту савременог високог образовања и савремене и квалитетне високошколске установе, претходно се постиже на три начина:

1. студентски парламент, као обавезни орган високошколске установе који чине студенти;
2. партиципацијом студената у органима установе и
3. оценом студената о установи на којој студирају.

4. Студентски парламент

Студентски парламент представља орган високошколске установе који чине студенти дате установе. Као такав у Републици Србији је био предвиђен и пре реформе високом образовања, односно Законом о универзитету из 2002. године³⁴. Тим Законом је било предвиђено да се студентски парламент оснива на нивоу Факултета и на нивоу Универзитета, а ради заштите права и интереса студената. Доношењем Закона о високом образовању 2005. године, задржане су одредбе о Студентском парламенту на нивоу Факултета и Универзитета, али су истовремено проширене, те је прописано када се избори студената у овај орган врше, на који начин се одржава конститутивна седница и сл. Такође, за разлику од Закона о универзитету из 2002. године, где је прописано да представници Студентског парламента имају право присуства седницама Наставно-научног већа Факултета и да прилажу предлоге и сугестије органима Факултета, Законом о високом образовању из 2005. године је утврђено да је присуство представника Студентског парламента на седницама Наставно-научног већа Факултета и Сената Универзитета и Савету Установа, обавезно³⁵. Да ли због утицаја реформе и усклађивању високог образовања са Болоњском декларацијом или што је законодавац заиста препознао значај студентског партиципирања у високом образовању, може се закључити да је Студентски парламент, као орган студената, заживео и добио овлашћења која му омогућавају утицај на одлучивање у високошколској установи. У актуелном,

³⁴ Члан 64. „Службени гласник РС“ бр.21/2002

³⁵ Члан 56. Закона о високом образовању од 2005. године.

новоусвојеном Закону о високом образовању из 2017. године, Студентски парламент, као орган високошколске установе је регулисан на готово идентичан начин као и у претходном Закону, уз одређене промене које се тичу чланства и мандата чланова студентског парламента. Наиме, одредбе актуелног Закона³⁶ Студентски парламент дефинишу као орган установе и високошколске јединице која има орган управљања и уписане студенте. Такође, предвиђено је да се начин избора и број чланова студентског парламента утврђује општим актом високошколске установе. Право да бирају и да буду бирани за члана студентског парламента имају сви студенти високошколске установе, односно високошколске јединице, уписани на студије у школској години у којој се бира студентски парламент. Новина је да у чланству студентског парламента треба да буду заступљени представници студената са хендикепом и студената уписаних по афирмативној мери. Такође, новина се односи и на мандат чланова студентског парламента, који сада траје две године, док је по ранијем Закону мандат трајао једну годину. Сада се избор чланова студентског парламента одржава сваке друге године у априлу, тајним и непосредним гласањем. Оваква измена која је уведена у погледу продужавања мандата чланова студентског парламента, нужна је последица потребе да се оствари одређени континуитет у деловању овог органа и студената, јер је период од једне године недовољан да би студенти спровели свој програм деловања преко студентског парламента. У циљу остваривања права и заштите интереса студената, студентски парламент бира и разрешава представнике студената у органима високошколске установе, односно високошколске јединице, као и у органима других установа у којима су заступљени представници студената, у складу са статутом установе.

Концепт студентског организовања, на пример у САД-у, има значајно дужу традицију и уједно студентске организације имају већа овлашћења. Постоји више различитих назива за орган студената на факултетима и универзитетима у САД-у³⁷. За

³⁶ Члан 66. Закона о високом образовању од 2017. године.

³⁷ Students' union, student government, free student union, student senate, students' association, guild of students, or government of student body - https://en.wikipedia.org/wiki/Students%27_union – приступљено 25.10.2017. године.

разлику од студентских организација изван САД-а, и за разлику од нашег студентског парламента, у САД – у се под студентском унијом подразумева зграда у кампусу универзитета, чији је власник универзитет са сврхом да студентима пружа одређене услуге, као што су организација различитих активности за студенте (друштвене, социјалне и сл.), представљање и академска подршка чланства. Дакле, студентске организације изван САД-а, подразумевају репрезентативни орган студената, различит од уније студената у САД-у. У зависности од државе чланице САД-а, сврха, устројство, метод рада и пријем у чланство се могу разликовати. Негде, студентском унијом управљају студенти, независно од установе којој припадају. Сврха ових организација је да представља студенте унутра установе у којој студирају, али и екстерно представљање – учешћем у различитим локалним и националним расправама и сл. Неке студентске уније су уједно и политичка тела. Међутим, оно што је универзално јесте да је сврха студентске уније да на неки начин представља остале колеге студенте и углавном су њихови циљеви фокусирани на побољшање положаја студената на универзитету преко обезбеђивања просторија, међусобне подршке и пружању различитих услуга.

У Аустралији, на пример, сви универзитети имају једну или више студентских организација. Оне углавном обезбеђују студентима различите услуге у виду студентских медија – студентских новина, подршке различитим социјалним, уметничким, политичким и спортским клубовима. Неке су се специјализовале за подршку женама, ЛГБТ популацији, интернационалним студентима и сл.³⁸. Влада Аустралије је 2011. године усвојила законске прописе којима се омогућило универзитетима да наплаћују студентима услуге да би се могли финансирати спортски објекти, брига о деци и саветовање, као и студентски медији. Закон је усвојен након што су Зелени омогућили равнотежу власти у сенату³⁹.

³⁸ *"Debate rages over voluntary student unionism"*. ABC. 27 Apr 2005. - <http://www.abc.net.au/news/2005-04-27/debate-rages-over-voluntary-student-unionism/1558892> - приступљено 25.10.2017. године.

³⁹ *"Student Services and Amenities Fee"*. Department of Education and Training. Australian Government. - <https://www.education.gov.au/student-services-and-amenities-fee> - приступљено 25.10.2017. године.

У Европској унији постоји Европске студентска унија која окупља 45 националних унија студената из 38 земаља, представљајући преко 15 милиона студената. Главни циљ Европске студентске уније је представљање и промоција образовних, социјалних, економских и културних интереса студената на Европском нивоу у различитим институцијама и органима, као што су Европска унија, Савет Европе и УНЕСКО. Она уствари представља глас студената у Европи о Болоњском процесу. Историјски гледано, Европска студентска унија је настала 17. октобра 1982. године и чинили су је представници студената из 7 националних унија студената – Велика Британија, Шведска, Исланд, Француска, Данска, Норвешка и Аустрија. Након тога, седиште Европске уније студената се премештало из једне земље Европе у другу, да би након 2000. године коначно одлучено да буде у Бриселу из разлога близине институцијама Европске уније⁴⁰.

Дакле, студентским унијама, без обзира на њихов назив, признато је право представљања интереса студената и право партиципације у различитим органима како на установи на којој студирају, тако и у широј друштвеној заједници, на националном и интернационалном нивоу. Из свега напред наведеног, предуслов могућности партиципације студената у органима установе на којој студирају је управо њихово претходно организовање у студентске организације.

5. Партиципација студената у органима установе

Још један од начина утицаја студената на укупан рад високошколске установе, одвијање процеса наставе, организовање различитих наставних и ваннаставних активности је управо партиципација представника студената у органима установе, њихово право да учествују у раду седница органа, али и право да гласају о питањима која су од важности за све студенте и њихова права.

⁴⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/European_Students%27_Union – приступљено 25.10.2017.године.

У правном систему Србије, прописано је да орган управљања – Савет Факултета и Савет Универзитета, чине представници студената, као њихови редовни и пуноправни чланови. То другим речима значи да је представницима студената омогућено активно учешће у доношењу најважнијих одлука на високошколској установи, јер је Савет као орган управљања⁴¹, управо задужен за доношење таквих одлука. На пример, Савет факултета врши избор декана, као органа пословођења факултета, односно Савет универзитета врши избор ректора, као органа пословођења универзитета. У менаџмент Факултета, односно Универзитета спада декан, односно ректор као орган пословођења, чија су задужења, између осталог, организација рада установе, утврђивање политике запошљавања, вођење рачуна о законитости рада установе и сл. Дакле, студенти, својим правом да учествују у избору декана, односно ректора, могу индиректно утицати на организацију рада установе, увођење евентуалних новина које би утицале на побољшање квалитета студирања на установи. Са тим у вези јесте и повремено учешће представника студената у стручним органима установе и то онда када се одлучује о питањима која се односе на квалитет наставе, измену студијских програма, анализу ефикасности студирања и утврђивање броја ЕСПБ бодова. Другим речима, представници студената учествују у раду и могу изразити своје мишљење на седницама стручних органа установе, када су на дневном реду тачке које и јесу најважније и за рад установе, али и за права и положај студената који на датој установи студирају.

6. Оцена установе од стране студената

Последњи, али не и мање важан начин на који су студенти непосредно укључени у рад и организацију високошколске установе јесте оцена коју студенти дају о свим процесима који се на установи одигравају.

⁴¹ Члан 62. и 63. Закона о високом образовању од 2017. године, односно члан 51-53. Закона о високом образовању из 2005. године.

Неформалне евалуације, односно оцене факултета започеле су 1960. године и то од стране студената предузетних колеџа у САД-у (Cahn, 1986:37). Од тада, употреба студентске евалуације се проширила тако да се сада користи на готово свим америчким колеџима и универзитетима и вероватно представља главни извор информација за оцену факултета (Cave et al, 1997:147). У теорији постоји веома много литературе на тему студентске оцене, односно евалуације факултета и процеса рада који се на њему одвијају. Такође, литература је богата опречним ставовима за или против примене и вредновања резултата студентске оцене факултета.

Оно што се може поставити као питање и уједно аргументација која иде у корист студентској оцени Факултета, јесте, на пример питање поузданости и валидности резултата студентске оцене установе. За тест се може рећи да је „поуздан“ ако има тенденцију да даје исти резултат када се понавља; ово указује на то да он мора нешто мерити. За тест је речено да је „валидан“ ако мери оно што намерава измерити. На пример, скала која увек чита „5“ кад год је постављен црвени предмет је „поуздан“, али „неважећи“ као мера тежине. Већина истраживача слажу се да су оцене студената веома поуздане, јер студенти теже да се слажу једни с другима у оцени наставника, и да су барем средње ваљани и поуздани, у тој оцени студената око квалитета студијског програма те да позитивно корелирају са другим мерама учења ефикасности. Оцене студената, такође има тенденцију корелације са ретроспективним евалуацијама од стране алумни клуба (дипломираних студената); другим речима, бивши студенти ретко мењају своје процене наставника након одређеног временског периода (Centra, 1993). Ово би могао да буде веома важно мерило поузданости, јер студенти тек након извесног времена могу схватити сврху начина предавања одређеног професора, његов високо критеријум и сл., јер им је то у каријери и каснијем евентуалном образовању било потребно и сл.

Друго питање, које се код ваљаности резултата оцене установе од стране студената, поставља јесте корисност оцене студената. На пример, наставници који су добили средње оцене студената, имали су вишу оцену на крају евалуације, односно на крају семестра од оних наставника који нису учествовали у евалуацији, што указује на

то да оцене студената узрокују промене у понашању које подразумевају вишу оцену. Побољшање је било највеће када је:

- 1) самоевалуација професора била је веома различита од евалуације и оцене студената,
- 2) професор је добио стручне консултације о тумачењу евалуација и
- 3) образац за оцењивање који су студенти попуњавали укључивао је разумљиве ставке и питања (нпр. као, „Професор даје прелиминарни преглед предавања“), за разлику од нејасних ставки као што су „Колико су добро планиране лекције?“⁴²

Упркос свему горе наведено, оцена високошколске установе од студената наишла је и на велике критике у литератури.

Прва од њих је била примедба да је у оцени установе од стране студената присутна наглашена пристрасност. То отуда што студенти имају тенденцију да дају веће оцене када очекују и веће оцене за себе на испиту. Ова корелација је добро успостављена и може се упоредити са величином корелације између оцена студената и учења студената. Стога, оцена установе од стране студената изгледа као мера толеранције професора у оцењивању. И то утиче на оцене свих аспеката професора и студијског програма, односно наставног предмета (Rice, 1988). Оптимисти су сугерисали да ова корелација може бити узрокована чињеницом да већа ефикасност учења и преноса знања од стране наставника доводи до виших оцена наставника. Стога, ефекат би заправо био знак валидности рејтинга који тај наставник има код евалуације његовог рада од стране студената. Међутим, ипак је у теорији преовладао став да су оцене које студенти дају појединим наставницима пристрасне - људи имају тенденцију да воле оне који их похвале (нарочито ако је похвале више од очекиваног) и не воле оне који их критикују. Наставник који очигледно попусти хвали студентима, више је вољен од стране

⁴² Student Evaluations: A Critical Review - owl232.net - <http://www.owl232.net/sef.htm> - приступљено 25.10.2017.године.

студената. Они га затим награђују са вишим оценама у евалуацији његовог рада (Greenwald & Gerald, 1997).

Друга критика оцене установе од стране студената се односи на „образовна заводљивост“. Наиме, у познатој студији, ангажован је професионални глумац који је дао недовољно и контрадикторно предавање, али у ентузијастичком и ауторитативном стилу. Публици, у саставу професионалних едукатора, речено је да ће слушати др. Мирон Фока, стручњака за примену математике на људско понашање. Затим су их замолили да оцене предавање. Др. Фок је добио позитивне оцене, а нико није посумњао на превару (Naftulin et al, 1973). Касније студије су добиле сличне резултате (Abrami et al, 1982), који показују да су гледишта публике на предавању јаче ако има утцаја површних стилских питања него садржаја. Додавање подршке овом закључку била је још једна студија у којој су од студената тражили да оцењују професоре са више понуђених особина личности (нпр. „самоуверен“, „доминантан“, „оптимистичан“, итд.). Утврђено је да су оцене спрам личних особина наставника биле добри индикатори за процене оцена на завршетку семестра које су дали студенти наставницима. Састав оцењивања особине личности корелирао је 76 са евалуацијама на крају семестра; оцене „оптимизма наставника“ показале су импресивно 84 корелацију са евалуацијама на крају семестра. Стога, како би се са поузданом прецизношћу предвиђале оцене које је наставник добијао, није било потребно знати ништа о томе шта је наставник рекао у настави или који је материјал користио, које задатке, тестове итд. (Nalini & Rosenthal, 1993).

У теоријским расправама, постоје и критике на рачун студентске оцене установе која се повезује са академским слободама, односно тврдње да студентске оцене установе представљају претњу академским слободама (Haskell, 1997). Ово стога што се сматра да студентско оцењивање утиче на политику оцењивања наставника, стил учења и тешкоће у курсу, а такође и на ограничавање и онога што професор каже на часу. Професори се могу осећати спречени да дискутују о контроверзним идејама, из страха да ће неки студенти изразити своје неслагање кроз образац за оцену предмета и професора на крају семестра. Више од једног аутора описало је студентско оцењивање као „анкетирање јавног мњења“, са сугестијом да оно захтева од професора да размишљају као

политичари, покушавајући да избегну давање увреда и стављају стил и форму пре суштине (Wendy & Ceci, 1997).

Након свих претходно наведених теоријских критика, може се олако извести закључак да оцена установе од стране студената има велики број мана и да су сви наведени аргументи оправдани. Међутим, како то да се ова метода користи у већини, ако не и у свим високошколским установама као начин побољшања квалитета процеса рада на установи и заузима веома важно место, посебно у процесу интерне контроле установе?

Као главни разлози би се могли навести следећи:

- 1) оцена установе од стране студената се једноставно може спровести без великих трошкова по институцију;
- 2) даје утисак објективности, у поређењу са „субјективнијим“ мерама, као што су писма посматрача, пошто се након оцењивања установе од стране студената добијају одређени резултати у виду процената, или бројева. Међутим, може се рећи се да је „објективност“ утисак илузија, јер су бројеви само мерења субјективних утисака;
- 3) уколико се жели проценити ефективност учења, оцена установе од стране студената, као директних учесника наставног процеса на установи, нема алтернативу;
- 4) последњи разлог због ког се оцена установе од стране студената широко користи може бити веровање да је универзитет „посао“ и да је одговорност било ког посла задовољавање купца. А „купци“ односно корисници услуга високог образовања су управо студенти. Део универзитетске одговорности може бити да задовољи своје студенте⁴³.

⁴³Student Evaluations: A Critical Review - owl232.net - <http://www.owl232.net/sef.htm> - приступљено 25.10.2017.године.

Међутим, из свега горе наведеног, узимајући у обзир и разлоге ЗА и разлоге ПРОТИВ оцене установе од стране студената, може се са великом сигурношћу тврдити да та оцена било ког процеса на установи може бити индикатор одређеног збивања, али никако и једини разлог због кога би, на пример одређени наставник био кажњен уколико има ниске оцене, јер се у том случају морају узети у обзир и други показатељи рада.

ГЛАВА IV

САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА – ХАРМОНИЈА ДОБРОГ МЕНАџМЕНТА И ИНТЕРНЕ И ЕКСТЕРНЕ КОНТРОЛЕ КВАЛИТЕТА

САВРЕМЕНИ КОНЦЕПТ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА – ХАРМОНИЈА ДОБРОГ МЕНАЏМЕНТА И ИНТЕРНЕ И ЕКСТЕРНЕ КОНТРОЛЕ КВАЛИТЕТА

У овом поглављу, анализираће се савремени концепт високог образовања, као и очекивања која студенти и шира друштвена заједница имају од једног квалитетног универзитета и факултета. Све претходно написано у овој дисертацији, основни појмови до сада разматрани, кроз историјски концепт и досадашње практично искуство, треба овој глави да пружи ваљана нова решења у високом образовању. Такође, на овом месту ће се осврнути и на појмове интерне и екстерне контроле квалитета, њихове карактеристике, као и улогу менаџмента у спровођењу обе врсте контроле квалитета. На самом крају, урадиће се анализа међусобног односа интерне и екстерне контроле, као и то да ли је хармонија између њих подразумевана, обавезна или још једна врста утопије постављена у теоријском смислу, а притом немогућа у пракси.

1. Интерна контрола квалитета

До сада је већ на више места спомињана контрола квалитета, врсте, модели, значај и сл. Међутим, као једна од најзначајних подела контроле квалитета, издвојила се подела на интерну, односно унутрашњу или самоконтролу и екстерну, односно спољашњу или контролу коју спроводе органи изван установе. Ова подела је извршена према субјектима који су овлашћени да је врше, али се тај критеријум не може узети као универзалан, јер, нпр. и за једну и за другу врсту контроле квалитета у високошколској установи, одговорност за имплементацију захтеваних стандарда је на менаџменту високошколске установе (ректору, односно декану, савету универзитета, односно факултета и сл.).

1.1. Појам и карактеристике

Интерна контрола квалитета подразумева скуп стратегијских активности које спроводи сама високошколска установа, односно посебан орган високошколске установе, обично Комисија за квалитет и сл., а одговорност за њено спровођење је на менаџменту Факултета.

Интерна контрола квалитета, према Европским стандардима, подразумева да:

- 1) високошколске установе имају политику и придружене процедуре за обезбеђење квалитета и стандарде за развој студијских програма (експлицитно се захтева развој културе квалитета, односно развој стратегије за перманентно унапређење квалитета);
- 2) институције имају формалне механизме за одобравање, периодично преиспитивање и праћење студијских програма (усмеравање на курикулуме и дизајнирање програма и садржаја, специфичне потребе различитих корисника, праћење напредовања студената, учешће студената у активностима обезбеђења квалитета и сл.);
- 3) студенти се оцењују на основу јавно публикованих критеријума и процедура;
- 4) обезбеђивање квалитета наставног особља (развијање процедура за оцењивање наставника и њихових компетенција, могућности за развој и повећање њихових капацитета за овуку и унапређење персоналних вештина;
- 5) обезбеде расположиве ресурсе за обуку и подршку студентима (библиотека, спортски објекти и сл.);
- 6) уведу информационе системе за управљање процесима унапређења квалитета;
- 7) институција стално актуелизује објективне информације (Арсовски, 2006:44).

Да би се процес интерне контроле квалитета обавио у складу са наведеним стандардима, потребно је развијати културу квалитета, односно принцип да се ништа осим одређеног нивоа квалитета не може прихватити. Можда у тој ситуацији

високошколске установе могу користити искуства из приватног сектора (бар када се ради о државним високообразовним установама). Ту би се, осим принципа одређеног нивоа квалитета, требало осврнути и на потребе свих заинтересованих субјеката у делатности високог образовања – наставника и студената, као и других субјеката укључених у процес високог образовања. Неки аутори овоме додају и развијање жеље и свести код високошколских установа за задовољавањем социјалних и економских трендова, док институција истовремено одржава висок степен академског интегритета и супериорног квалитета (Ivošević et al, 2006:10).

Предуслов савременом управљању установе високог образовања јесте увођење интерне ревизије као независног тела организације. Као и многе организације данас, факултети и универзитети теже ка побољшању своје транспарентности унутар својих служби, операција и финансија за стејкхолдере и јавност. Такође, међу институцијама високог образовања расте интерес да се побољша управљање ризиком кроз бољу контролу процеса и процедура и промовисање важности међу свим запосленима. Унутар ових организација интерна ревизија има кључну, а често и водећу улогу у раду са администрацијом, руководством и одбором, ради успостављања јачег управљања и интерне контроле и извлачења многих бенефита у смислу перформанси организације и трошковне ефикасности.

Дакле, у тесној вези са интерном контролом квалитета јесте и успостављање интерне ревизије и интерне контроле, која се према дефиницији Института интерне ревизије (ИИИА) одређује као активност која треба да процени процес управљања и да да одговарајуће препоруке за његово унапређење. Она помаже организацији у постизању циљева увођењем систематског, дисциплинованог приступа процени и унапређењу ефикасности процеса управљања ризиком, контроле и управљања. Успех интерне ревизије пре свега зависи од постојања и функционисања механизма интерних контрола, тј. она представља независну процену ефикасности система интерних контрола. Под системом интерних контрола подразумевају се политике и поступци које је усвојила управа неког правног субјекта, како би му помогли у постизању циљева.

Примарни циљеви интерне контроле према Институту интерне ревизије (ИИА) у да осигура:

- 1) поузданост и интегритет информација;
- 2) поштовање политика, планова, процедура, закона и прописа;
- 3) очување основних средстава;
- 4) економичну и ефикасну употребу финансијских извора;
- 5) испуњавање постављених циљева операција и програма (Пасула и сар., 2012).

Често се појам интерне контроле поистовећује са појмом самовредновања. А да ли се ова два појма могу посматрати као синоними?

Тако се самовредновање високошколске установе дефинише као облик унутрашњег вредновања образовне институције, процес критичког преиспитивања властитог деловања и исходе и резултате тог деловања. Оно је постало уобичајни поступак и одредница културе квалитета у европском образовању. Са процесом самовредновања, покреће се трајно расправа о квалитету институције и његовом сталном праћењу и унапређивању⁴⁴.

Ако ову дефиницију упоредимо са свим претходно наведеним одредницама, може се условно извући закључак да је појам интерне контроле донекле шири од самог појма самовредновања. Међутим, оба карактерише покретање перманентног процеса праћења и унапређивања квалитета.

Можда назив и субјекти спровођења могу заварати облигаторност ове врсте контроле квалитета, односно да овај облик није обавезан по закону, већ да високообразовна институција сама одлучује о томе да ли ће спровести интерну контролу квалитета или не. Интерна контрола је обавезна и законски обавезна, без обзира што је врши сама институција. Њена сврха, осим унапређивања процеса високог образовања у

⁴⁴ http://www.hrzz.hr/UserDocsImages/pdf/Publikacije/nzz-kvaliteta_za_web.pdf - приступљено 30.10.2017.године.

институцији је и обезбеђивање транспарентности пословања, како према држави, тако и према свим евентуално заинтересованим субјектима, те се извештаји о интерној контроли и самовредновању морају учинити доступним на одговарајући и према закону прописан начин.

2. Екстерна контрола квалитета

Екстерна контрола квалитета, дакле, јесте контрола квалитета коју спроводе субјекти који су изван установе чија се контрола квалитета оцењује.

2.1. Појам и карактеристике

У високом образовању се та врста контроле назива акредитацијом, с тим што то баш и није исправан назив, јер упућује на нешто што установа треба да испуни само једном. У нашем позитивном праву је то решено тако што постоје две врсте – а то је почетна акредитација код установа које се први пут оснивају и поновна акредитација – када протекне утврђени временски период од када је установа добила почетну, односно прва акредитација.

Акредитација се врло често различито дефинише. У високом образовању најчешће се дефинише на следећа три начина:

- 1) акредитација је формални и јавни документ којим се потврђује квалитет одређене институције или одређеног програма, којем следи редовна евалуација на темељу договорених стандарда (CRE, сада EUA, 2001.);
- 2) акредитација је процес спољашње провере квалитета који се користи у високом образовању за оцену високообразовних установа и студијских програма које оне изводе због осигурања и унапређења квалитета (CXEA, 2000.)

3) акредитација је потврда одређеног статуса; акредитација као процес најчешће се темељи на примени претходно дефинисаних стандарда; пре свега је резултат евалуације (The European Training Foundation, 1998.).

Будући да се акредитација различито дефинише и има разнолике форме и функције. Уопштено, може се рећи да има следеће карактеристике:

- доказ је да високообразовни предмет, модул, програм или институција задовољава одређени стандард; постигнути стандард може бити или минимални стандард или стандард изврности;
- укључује поређење по референтним тачкама;
- оцене треба да се темеље искључиво на критеријима квалитета, никада на политичким карактеристикама и увек су изражене као да/не;
- нагласак је на јавној одговорности⁴⁵.

Обзиром да је делатност високог образовања дугорочна делатност, високообразовне установе се суочавају са екстерном контролом квалитета сваких 5-7 година, те то може бити велики број пута, све док установа постоји.

У процесу екстерног обезбеђења квалитета анализирају се процедуре у погледу ефикасности примене и нивоа обезбеђења квалитета и стандарда у високом образовању, и то на следећи начин:

- 1) развој процеса екстерног обезбеђења квалитета почиње дефинисањем сврхе и циљева, који се морају јавно публиковати, уз коришћење одређене процедуре и спецификације;
- 2) критеријуми за одлучивање односе се на праћење, оцењивање и обезбеђивање квалитета у институцијама високог образовања, студијским програмима, науке и истраживања, уметничком и професионалном раду;

⁴⁵ http://www.hrzz.hr/UserDocsImages/pdf/Publikacije/nzz-kvaliteta_za_web.pdf стр. 23. - приступљено 30.10.2017.године..

- 3) подешавање процеса према сврси, односно екстерно обезбеђење квалитета треба да буде дизајнирано тако да обезбеди складност у остваривању сврхе и циљева установе;
- 4) потреба за извршавањем, утврђивањем процедуре за праћење и периодично преиспитивање (Арсовски, 2006:39-43).

Како је о акредитацији било већ раније речи у овом раду, на овом месту ће се само осврнути на то да ли су екстерна контрола квалитета, односно спољашња провера квалитета и акредитација синоними и да ли подразумевају исту процедуру. Наиме, појам ектерне, односно спољашње провере и контроле квалитета је шири од појма акредитације, јер осим стандарда које установа мора да испуни и задовољи, те да одржава достигнути ниво квалитета, уз стално преиспитивање и побољшање, установа мора да се придржава и других правила утврђених ван закона о високом образовању, за чију контролу су надлежне различите инспекције. На пример, безбедност и здравље на раду – радни прописи, финансијско пословање – пореска инспекција, прописи о безбедности објекта – сектор за ванредне ситуације одељења МУП-а, санитарна инспекција и др. Дакле, екстерна контрола квалитета, подразумева и екстерну контролу законитости рада високошколске установе о укупном пословању, која индиректно може деловати и на акредитацију коју установа већ поседује, односно може утицати на њен губитак уколико се не поштују и други законски прописи о пословању високошколске установе. Тако је, на пример у Србији, доношењем новог Закона о инспекцијском надзору⁴⁶, значајно проширена надлежност свих инспекција које врше надзор над применом одговарајућих законских прописа. Истим законом је предвиђено да инспекцијски надзор, према врсти може бити, редован, ванредан, контролни и допунски.

Редован инспекцијски надзор врши се према плану инспекцијског надзора. Ванредан инспекцијски надзор врши се: када је неопходно да се, сагласно делокругу инспекције, предузму хитне мере ради спречавања или отклањања непосредне опасности по живот или здравље људи, имовину, права и интересе запослених и радно ангажованих

⁴⁶ „Службени гласник РС“ бр. 36/15

лица, привреду, животну средину, биљни или животињски свет, јавне приходе, несметан рад органа и организација, комунални ред или безбедност; када се после доношења годишњег плана инспекцијског надзора процени да је ризик висок или критичан или промене околности; када такав надзор захтева надзирани субјекат; када се поступа по представци правног или физичког лица. Ванредан инспекцијски надзор по захтеву надзираног субјекта може бити утврђујући, који се врши када је потребно утврдити испуњеност прописаних услова након чијег испуњења надзирани субјекат стиче право за почетак рада или обављања делатности, вршења активности или остваривање одређеног права, у складу са посебним законом, или потврђујући, који се врши када надзирани субјекат поднесе захтев да се потврди законитост и безбедност поступања у вршењу одређеног права или извршењу одређене обавезе, односно у његовом пословању.

Контролни инспекцијски надзор врши се ради утврђивања извршења мера које су предложене или наложене надзираном субјекту у оквиру редовног или ванредног инспекцијског надзора.

Допунски инспекцијски надзор врши се по службеној дужности или поводом захтева надзираног субјекта, ради утврђивања чињеница које су од значаја за инспекцијски надзор, а које нису утврђене у редовном, ванредном или контролном инспекцијском надзору, с тим да се може извршити само један допунски инспекцијски надзор, у року који не може бити дужи од 30 дана од окончања редовног, ванредног или контролног инспекцијског надзора⁴⁷.

Инспекцијски надзор према облику, може бити теренски и канцеларијски.

Теренски инспекцијски надзор врши се изван службених просторија инспекције, на лицу места и састоји се од непосредног увида у земљиште, објекте, постројења, уређаје, просторије, возила и друга наменска превозна средства, предмете, робу и друге предмете, акте и документацију надзираног субјекта.

⁴⁷ Члан 6. Закона о инспекцијском надзору.

Канцеларијски инспекцијски надзор врши се у службеним просторијама инспекције, увидом у акте, податке и документацију надзираног субјекта⁴⁸.

Да се не би даље упуштали у законску анализу инспекцијског надзора, претходно речено треба само да пружи доказ да се у екстерну контролу квалитета може убројати и овај вид надзора над радом високошколске установе, јер би било апсурдно да једна установа задовољава критеријуме и захтеве нивоа квалитета у погледу студијских програма и сл., а да истовремено не поштује стандарде који су другим законима прописани. Дакле, појам квалитета и контроле квалитета мора бити схваћен у најширем смислу и мора да се односи на одвијање сваког појединачног процеса који се одвија на високошколској установи.

3. Однос интерне и екстерне контроле квалитета

Ово поглавље би требало да буде *suta sumarum* свега до сада написаног о квалитету у високом образовању уопште, али и да дефинише везу између тог односа и организације и улоге менаџмента високошколске установе.

Чињеница је да је квалитетно образовање, па самим тим и високо образовање у интересу, не само студената као корисника услуге високог образовања, већ и у ширем друштвеном и јавном интересу. Самим тим, одговорност за квалитет, схваћена у најширем смислу, мора бити распоређена на све субјекте који, на овај или онај начин имају уплива у делатност високог образовања. Међутим, оно што би се на овом месту могло издвојити, јесте да се контрола квалитета високошколске установе, њених студијских програма, простора и опреме, наставног особља, компетенција студената, наставних средстава и сл., само условно може поделити на интерну и екстерну контролу квалитета, а према критеријуму субјекта који је овлашћен за њену проверу. У пракси су ове две врсте контроле квалитета и рада високошколске установе неодвојиве и једна

⁴⁸ Члан 7. Закона о инспекцијском надзору.

произилази из друге, као што једна без друге не може да егзистира, бар не неки дужи временски период (што је у делатности високог образовања веома лоше, обзиром на то да је то по правилу дугорочна делатност). Тако, на пример, и у оквиру акредитације, као једне врсте екстерне контроле квалитета, као један од стандарда јесте извештај о самовредновању са мишљењем студената о процесима рада установе и сл., а самовредновање је један вид интерне контроле квалитета високошколске установе. Дакле, повезаност је и практична, али и теоријска, јер се квалитет рада не може делити на унутрашњи и спољашњи, односно интерни и екстерни – он обухвата све процесе рада високошколске установе.

Уско повезано са претходно наведеним, јесте и ниво одговорности субјеката који су на било који начин укључени у рад високошколске установе (менаџмент, запослени, студенти, надлежни инспекцијски органи, шира друштвена заједница и сл.). Одговорност није иста код свих набројаних субјеката и директно је пропорционална нивоу овлашћења и могућности утицаја на доношење одређених одлука и вршење одређених послова на високошколској установи. Другим речима, највећа одговорност за квалитет који се постиже на високошколској установи, гледајући све процесе рада установе, јесте управо на менаџменту. Припадници менаџмента високошколске установе су ти који имају највише утицаја на доношење одређених одлука, на спровођење утврђене стратегије и планова рада и развоја високошколске установе и сл. Дакле, од добре организације менаџмента зависи и квалитет високошколске установе, јер је менаџмент тај који врши организацију рада и контролу квалитета установе. Остали набројани субјекти деле одређену одговорност, али у далеко мањем обиму, изузев рецимо надлежних инспекцијских органа који морају своје одлуке доносити у складу са законским прописима и стандардима који су прописани за делатност високог образовања, а никако у складу са неким другим интересима, нпр. политичким, личним и сл.

ГЛАВА V
БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС – ОСАМНАЕСТ
ГОДИНА КАСНИЈЕ

БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС - ОСАМНАЕСТ ГОДИНА ПОСЛЕ

У овом поглављу ће се сумирати сви досадашњи резултати и домети Болоњске декларације, посматрајући из европске перспективе, односно извештаја Европског подручја за високо образовање (EHEA), али и са аспекта домаћег високог образовања. На овом месту ће се поменути и високо образовање у земљама у суседству, обзиром на то да почивају на истом законском наслеђу и да су раније чиниле једну државу са уједињеним законским одредбама из области високог образовања.

1. Почети и развој

Из данашње перспективе, 18 година након покретања читаве политике садржане у Болоњској декларацији, могу се донекле сагледати њени домети и укупан утицај на европско подручје високог образовања.

На крају министарске конференције у јуну 1999. године, од тада потписане декларације се очекивао почетак огромног помака ка новом и уједињеном систему високог образовања. Мање од десет година касније, постало је сасвим јасно да „Болоња“ није постигла очекиване резултате, те да су се истовремено појавиле текуће дилеме, спорови и критике. Реакције на Болоњски процес су прилично различите, ако се посматрају различити делови Европе. Неки системи високог образовања имали су прилику да га добро искористе, а опет неке друге земље су ту прилику пропустиле и промашиле. „Болоња“ је учинила европско високо образовање као систем који је „сличан и компатибилан“⁴⁹, али је такође та сличност и компатибилност негде различито интерпретирана и доводила је до великих разлика, како у интерпретацији, тако и у самој практичној примени и имплементацији стандарда из декларације. Ово се може

⁴⁹ Што је и био један од циљева у потписаној декларацији 1999. – Види више на крају рада у делу Прилог.

приписати томе што „Болоња“ није била директна имплементација стратешког плана који је већ унапред био пажљиво припремљен до детаља. Напротив, то је била идеја и политички процес који је, након две деценије добио изненађујуће снажну подршку не само од европских министарстава одговорних за високо образовање, већ и институција високог образовања (Zgaga, 2017).

Државама које су прихватиле стандарде из Болоњске декларације још увек је потребно да узајамно проучавају уочене проблеме и заједнички покушају да их реше. Стога, болоњска филозофија захтева развој одговарајућих механизма за превазилажење идентификованих системских баријера. Конвенција о признавању, покренута почетком деведесетих година прошлог века, решила је питање вишег нивоа образовне квалификације и њихове могуће „значајне разлике“ (Лисабонска конвенција, 1997). Међутим, било је потребно пронаћи решења и за друге аспекте високог образовања, као што су нпр. различити, понекад чак и некомпатибилни национални образовни оквири, застарели квалитет праксе осигурања квалитета итд. Сорбонска декларација (1998) је једна међу првим покушајима решавања ових проблема. Она позива на „хармонизацију европског система високог образовања“. „Хармонизација“ је био изразито спорни термин: чини се да је то било у супротности са принципом субсидијарности, тј. са (законском) чињеницом да су државе чланице ЕУ у потпуности самосталне, али и одговорне за своје образовне системе (Уговор из Мастрихта, 1992). Међутим, дебата није блокирала ову иницијативу, чак напротив, резултирала је потписом Болоњске декларација из 1999. у којој су избегнути термини „хармонизација и усклађивање“ и спор је убрзо заборављен (Zgaga, 2017).

29 Болоњских потписника из 1999. године пристало је да подрже „општа начела“ из Сорбонске декларације, где су „и обећали да ће се ангажовати“ у усклађивању својих политика у области високог образовања, те да ће до тога доћи за кратко време, а у сваком случају током прве деценије трећег миленијума, а преко десет „Болоњских линија деловања“⁵⁰. Као кохезивна политика „Болоња“ није била само европски одговор на

⁵⁰ Болоњска декларација – Види више у делу ПРИЛОГ.

специфичне европске проблеме, већ такође стратегија по којој европско високо образовање треба да постане атрактивније и ван старог континента, као и да ојача међународну сарадњу и конкуренцију. Посебно питање које је требало решити у овом периоду било је: које се „Европа“ уклапа у Европско подручје високог образовања (ЕХЕА)? Подигнута је велика већина оригиналних потписника из Болоње, тзв „стара ЕУ“ (15) и придружена ЕУ - од 2004. и 2007. – „нове земље ЕУ“ (12). Сигнал који је послат из Болоње 1999. сусрео се са изненађујуће широком реакцијом: до 2005. године процес се проширио на 45 држава и његова географска подобност је пребачена на потписанике Европске конвенције о култури. Договорено је да ЕХЕА мора бити универзална и отворена. Око 2005. године, концепт настајуће ЕХЕА, са већином његових детаља, био је поправљен и процес је преусмерен са концептуализације ЕХЕА на имплементацију (Zgaga, 2017). Имплементација никада не прати у потпуности оригиналне идеје о политици, али то не би требало једноставно да се тумачи као удаљавање од почетне идеје и суштине.

2. „Болоња“ на Западном Балкану

Болоња на Западном Балкану је одјекнула, а може се рећи да се тај одјек још увек далеко чује, на веома специфичан начин. Наиме, за све недоумице, проблеме и потешкоће на које се у високом образовању наишло, окривљена је „Болоња“. Те се њој приписују све, као да наведена декларација има много конкретније и шире одредбе, а не само основна начела и правце у којима треба да се развија европско подручје високог образовања. Било би изузетно проблематично приписати „Болоњи“ све проблеми који настају на националном и институционалном нивоу. Посебно стога што све институционале одлуке остају у рукама министара и руководства високошколских установа. Међутим, не може се оспорити да „Болоња“ има и даље веома снажан утицај.

Након 2005. и у земљама Западног Балкана је започета имплементација основних идеја из Болоњске декларације. Последња економска криза је само још више продубила изазов реформи и имплементације у области високог образовања.

Развој високог образовања на Западном Балкану је широко разматран, али недовољно истражен. Под Западним Балканом се подразумевају некадашње републике бивше Социјалистичке Федеративне Републике Југославије (Србија, Хрватска, Босна и Херцеговина, Словенија, Црна Гора и Македонија) и Албанија. Према истраживању које је спроведено у Љубљани (Словенија) (Zgaga, 2017) у свакој од земаља истраживачки тим је био фокусиран на два универзитета: у принципу, на најстарији и на један од недавно основаних универзитета. У региону је спроведено 78 интервјуа са академским менаџментом, са представницима министарстава и агенцијама и комисијама за осигурање квалитета, те са независним стручњацима. Истраживање је било окренуто ка почетним реформама од 1990. године и на утицај политичких догађања на системе високог образовања и на академску заједницу. На површини, највидљивија карактеристика регионалних система високог образовања током периода на прелому између два века јесте омасовљавање. У бившој социјалистичкој Југославији, постојао је велики пораст учешћа високог образовања у седамдесетим годинама, али и у осамдесетим годинама прошлог века. Међутим, ово још није било масовно високо образовање. Почетком деведесетих година, раст је зависио од специфичних околности у свакој од новонасталих држава. За то постоји неколико разлога: од промене у културном образовању и социјалним амбиције незапослености, те миграције у нове националне политике које се баве и високим образовањем и тд. Ситуација је била сасвим другачија на територијама погођеним ратовима и сукобима. До 2000. године, у већини делова региона упис на високошколске установе је био удвостручен или троструки (понекад је овај тренд био благо одложен, нпр. у Босни и Херцеговини) и тај тренд се наставио током наредне деценије. Још једна видљива карактеристика је раст броја високошколских институција - државних, а нарочито приватних. У Албанији, на пример, први универзитет је основан 1957. године и то је био једини универзитет тамо до 1990. године. У овом периоду успостављено је и неколико малих института. Дакле, 1990. године у региону је било укупно 20 државних универзитета, док је за 20 година, тај број вишеструко повећан (47 државних и око 250 приватних универзитета и високих школа).

Према неким теоретичарима, може се условно причати о три таласа законодавства у региону. У раним деведесетим годинама, а потом током читаве деценије, законодавци

су углавном били фокусирани на општи оквир - рад који је био свугде изазван дубоким изазивањем преокрета политичког система и економским условима. На пример, у многим земљама региона тзв. „суфинансирање“ и „самофинансирање“ или плаћање школарине од стране студената, уведени су на државним универзитетима. У позадини овога првог таласа законодавства, постојећа политика високог образовања је остала углавном иста. Било је неких покушаја регулисања, у области високог образовања који је избио након 1990. године, али, уопштено говорећи, ови покушаји су претежно укључивали техничке адаптације традиционалног система са новим политичким и економским поретком. Радикална промена у односу на универзитет и државу, није била очигледна током овог периода. Наравно, велика делови региона били су погођени ратовима и сукобима, те би било нереално за очекивати значајне промене у концепту и развој нових стратегија и политика у ово време. Због сложених околности, први талас законодавства је одложен за око деценију у неким земљама, нпр. у Босни и Херцеговини, на Косову, у Македонији и Црној Гори.

Други талас законодавства десио се почетком 2000-их. Ту је био очигледан задатак постконфликтног периода и реинтеграцију у Европу и Болоњски процес. Словенија се придружила 1999. године, Хрватска 2001. године, а осталих пет земаља 2003. Легенда закона о другом таласу била је јачи, бар на први поглед: заједничка ЕХЕА је пружила концептуалну основу модернизација високог образовања - основа која је у већини случајева недостајала. Међутим, постоји много доказа да је жеља да се систем високог образовања приближи европском концепту често доводила до козметичких измена, а не до значајних и стратешких промена.

Са напретком Болоњског процеса, усвојено је више амандмана у свим земљама Западног Балкана. Ово уједно представља и трећи талас законодавства. Ипак, у овој фази реформи појавио се још један уобичајени проблем у процесу креирања политике развоја високог образовања. Наиме, с једне стране, сукцесивне и често контрадикторне амандмане одобрене су након политичких промена, где су нове Владе држава имале потребу за променама које је извршила претходна власт. Ова пракса довела је до стагнације дугорочних националних стратешких циљева. С друге стране, ово је такође

довело и до специфичних регионалних (погрешних) тумачења Болоњског процеса (Zgaga et al, 2013).

Реформе у посматраним државама су углавном покретала одговарајућа министарства, а не универзитети. Међутим, у неким земљама, академици су сматрали да су били упознати са овим иницијативама и да су учествовали у њима. Политизација високог образовања посебно је повезана са питањима везаним за приватне институције; готово свуда оне су већ биле легално омогућене током првог таласа законодавства. Приватизација високог образовања је повезана са питањима приступа и осигурања квалитета и промовисањем транснационалне политике, а на западном Балкану још увек представља Пандорину кутију. Ово стога што се чини да ниједна од посматраних држава нема јасну стратегију о овим питањима.

3. Болоњски процес након имплементације

Готово двадесет година након покретања Болоњског процеса, питање које на дневном реду било у прошлости, треба поново поставити: Где се тренутно налази високо образовање, не само у Србији, већ на читавом европском простору високог образовања, као и однос та два, иако оба европска, али ипак различита система високог образовања.

Извештај Европске Комисије о стању и нивоу имплементације Болоњског процеса из 2015. године, садржи одређене податке који могу делимично дати одговоре на претходно постављена питања⁵¹. Тако је према њему наведено да је степен система Европског подручја високог образовања (EHEA) еволуирао очекиваном брзином и нивоом. Први циклус високог образовања у већини земаља је комбинован и то са програмима са 180 ЕСПБ и 240 ЕСПБ. У неким земљама, број (обично струковних) програма носи 210 ЕСПБ и то је значајан удео у првом циклусу.

⁵¹ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf - приступљено 26.12.2017.године.

У другом циклусу, најчешће се користи модел 120 ЕСПБ. Међутим, у одређеним земљама доминантан је 90 ЕСПБ модел, као на пример на Кипру, Ирској и Великој Британији (Шкотска) и 60-75 ЕСПБ у Црној Гори, Србији и Шпанији.

Разлике у укупном обиму кредитних поена, односно бодова између Првог и Другог циклуса варирају до 120 ЕСПБ. Таква велика разлика у укупном оптерећењу прве и друге квалификације може проузроковати проблеме у препознавању квалификација другог циклуса. Квалификације кратког циклуса су изузетак од правила конвергентног развоја у степену структуре. Имају другачији статус у различитим земљама, препознатљиве су у неким као део високошколског образовања, у другима као део стручног образовања или чак као део средњег образовања. Приступ другом циклусу високог образовања (према Лисабонској Конвенцији о признавању) је генерално могућ и приступа му се без тешкоћа. Случајеви у којима приступ није одобрен најчешћи је када је студент дипломирао на струковним студијама, а жели да настави други степен академских студија (или обрнуто), и тамо где студент поседује квалификације које не следе Болоњски образац. Удео студената у првом циклусу који настављају студирање у програму другог циклуса након дипломирања из првог циклуса варира међу земљама. У неким земљама само 1-25% првог циклуса дипломци настављају у другом циклусу, у другим опет ове бројке могу да достигну 75-100%

Најмање 16 земаља Европског подручја високог образовања је направило значајне помаке у спровођењу националних квалификација у болоњске оквире. Међутим, са друге стране, десет земаља нису започели примену на нивоу програма и институција, а у неким се не види напредак од имплементације и извештаја од 2012. године. Већина земаља и даље се суочава са изазовима укључујући и неформалне квалификације унутар националног оквира високог образовања који су сами сертификовани према Оквиру квалификација за Европу - Подручје високог образовања (ФК-ЕХЕА). Постоје докази о напретку у имплементацији на европском преносу и акумулацији кредитних система (ЕСПБ) од 2012. године и акумулација и пренос у одређеној мери практично постоји у свим државама. Упркос побољшању у поређењу са 2012. годином, две трећине земаља

није успело да испуни све захтеве, на пример да додатак дипломе буде аутоматски издаван као и диплома о завршеном одређеном нивоу студија.

Усмеравање и подстицање учења које је засновано на компетенцијама студената долази у развоју курикулума. Међутим, коришћење исхода учења у процени студената је много мање распрострањено. У земљама које се боре са преласком на студент-центрирано учење, најкритичнији проблеми су недостатак препознавања вредности студентске евалуације самосталног учења и коришћење исхода учења.

У више од две трећине земаља, коначну одлуку о признавању страних високошколских исправа доносе високошколске институције, а признавање кредита стечених у иностранству је у потпуности у рукама високошколске установе. Пошто признање врше високошколске институције без савета ENIC/NARIC центара у једној трећини земаља, важно је да се побољша знање у тим високообразовним институцијама. Скоро три четвртине квалификација из барем неке од земаља ЕХЕА третирају се подједнако као националне квалификације. Ово показује да је то већ потенцијал за рад и аутоматско препознавање на нивоу система у већини ЕХЕА земаља.

Извештај Европске комисије из 2015. године, пружа снажне доказе да осигурање квалитета и даље представља област динамике еволуцију која је подстакнута преко Болоњског процеса. Док су информације о унутрашњем осигурању квалитета нужно ограничене, истраживања указују на то да је тренд високошколских установа да развијају сопствене стратегије за побољшање квалитета. Подједнако захтев транспарентности у погледу квалитета система осигурања квалитета се развија, уз значајно повећање броја земље које о томе извештавају све институције, те објављују резултате о процени осигурања квалитета, чак и када су негативни. Екстерни системи за осигурање квалитета су сада практично присутни у ЕХЕА - реалност која је далеко другачије од када је покренут Болоњски процес. Главно питање није више да ли је или не систем осигурања квалитета уведен, већ да ли тај систем производи ефикасне резултате и да ли је рад високошколских установа у складу са стандардима и смерницама за осигурање квалитета у Европском простору високог образовања (ЕСГ). У том погледу, и даље треба постићи напредак, посебно у погледу учешћа студената у осигурању квалитета. Ово је једна од

ретких области под надзором, где је тешко пронаћи доказе недавних позитивних промена. Заиста, чини се да има одређених помака у погледу свеобухватног укључивања студената у системе осигурања квалитета. Док национални системи за осигурање квалитета и даље могу бити диференцирани њиховом тенденцијом да буде више акредитација оријентисана или фокусирана на побољшање квалитета, постоји све већи консензус питања која су испитивале агенције за осигурање квалитета. Сви системи су сада фокусирани на наставу, а неки и на друге форме система за осигурање квалитета - обично је то квалитет наставног особља. Већина система такође размотрају питања као што су интерно управљање и организација студентских услуга. Један од главних трендова и обавеза у контексту Болоњског процеса је отварање могућност да институције високог образовања буду процењене од стране независних и страних агенција, под условом да је њихов рад у потпуној сагласности са ЕСГ. Док је то доказ да високошколске установе све више користе могућности да раде са агенцијама из других земаља, националне реформе у овој области се споро крећу. Заиста су необавезујуће обавезе у Комуникеу из Букурешта, само две земље - додајући 10 тамо где је то већ било могуће - пратиле су уз значајну законодавну реформу која омогућава веће образовне институције да раде са ЕКАР регистрованим агенцијама за осигурање квалитета.

У оквиру ЕХЕА, земље су се определиле за циљ да студентски органи треба да одражавају разноврсност популације и да социјални или било који други статус студента не може бити од утицаја на њихово учешће у процесу високог образовања. Иако се може приметити одређени напредак, анализа јасно показује да је циљ обезбеђивања једнаке могућности за квалитетно високо образовање далеко од тога да се постигне.

Што се тиче пола, неке неравнотеже су смањене али ипак и даље постоје у већини земаља и преко ЕХЕА у целини. Жене су превише заступљене у укупном броју студената и нових студената у готово свим земљама. На нивоу докторског образовања, слика је мешовито: у четири земље удео мушкараца и жена које улазе у докторско образовање је више или мање једнак; у 12 земаља мушкарци су недовољно заступљени, док у 14 земаља већи је број мушкараца. У неким научним пољима, као на пример обука наставника или социјалне услуге, мушкарци су недовољно заступљени. У другим областима, као што су

рачунарство или инжењеринг, жена има далеко мање од мушкараца. Стога је вероватно да ће равнотежа у високом образовању бити најефикаснија ако се узимају специфичне студијске области. Друга централна брига социјалне димензије је да ли имигранти и деца имиграната имају исте могућности за учешће у високом образовању као и домаћи студенти. Те податке је било много теже прикупити. Али оно што се могло анализирати, јасно показује да је у скоро свим земљама имиграциона позадина негативно повезана са високим образовањем. Младе одрасле особе рођене у иностранству чешће напуштају образовање и обуку у раној фази и мање је вероватно да ће учествовати у терцијарном образовању од њихових родитеља. Упркос обавезама у комуникеу Леувен / Лоуваин-ла-Неуве из 2009. године да се поставе „мерљиви циљеви за повећање укупног учешћа и повећања учешће недовољно заступљених група у високом образовању, до којег треба стићи крајем [...] деценије“, има мање од 20% система дефинисаних квантитативних циљева са референцом на мање заступљене групе. Међутим, да ли ће повећање укупног учешћа резултирати и више остаје да се види. У више од 90% система високог образовања у ЕХЕА је да састав студентског органа – парламента подлеже некој врсти систематског праћења. У многим случајевима, међутим, надгледање покрива само ограничен број карактеристика, као што су старост, пол и тип и постигнут ниво квалификације пре уласка на виши ниво образовање. Да би могли идентификовати мање заступљене групе и проценити да ли ће се проширити њихово учешће у високом образовању, може бити препоручљиво за надгледање састава студентских органа који треба тако буду конципитани да они обухватају шири спектар карактеристика везаних за циљ социјалне димензије и такође да би се успоставила повезаност праћења и креирања политике високог образовања. Што се тиче алтернативног приступа високом образовању, целокупна слика широм ЕХЕА изгледа веома слично ситуацији описаној у претходном извештају о имплементацији. У 22 већа образовна система (већина у Западној Европи) има бар један такав алтернативни пут ка високом образовању, док је у преосталих 25 система и даље заступљен став да приступ високом образовању зависи од поседовања средње школе остављајући сертификат (општи или стручни).

Може се приметити одређени напредак у вези са препознавањем претходног неформалног образовања и неформалног учења, али остаје да се уложи још напора, што

се тиче политике, процедуре, имплементације и контроле. Тренутно, готово да нема података о томе коликом броју студената / кандидата је заправо признато неформално образовање и неформално учење и да ли су били ослобођени су од неких или свих захтева високог образовања.

Ниво високог образовања углавном расте у ЕХЕА, а овај тренд је очигледан и добродошао с обзиром на брзу еволуцију економије знања и изазова са којима се суочава високо образовање. Ипак много студената и даље напушта више године студија без завршетка студија. Иако доступност података и упоредивост још увек представљају изазове, доступни нивои завршетка се крећу од 48% до 88%. Политичке интервенције за побољшање таквих перформанси имају тенденцију да се фокусирају првенствено на давање финансијских подстицаја студентима да заврше студије на време. Пружањем специфичних упутстава и подршке у тим првим годинама студентима чини да студенти мање напуштају студије. Штавише, врло мало земаља се фокусира на стопе завршетка, упркос политичким обавезама у оквиру Болоњског процеса и у вези са све већим учешћем стопа незапослености жена и мушкараца. У поређењу са пре-кризним годинама, мушкарци са ниским образовним постигнућима сада имају вишу стопу незапослености.

У земљама ЕХЕА постоје веома различите ситуације у погледу интернационализације и мобилности, посебно када се посматрају појединачни токови мобилности и ниво ангажовања интернационализације. Већина земаља подстиче међународне организације високог образовања кроз њихово вођење докумената. Међутим, више од половине њих нема националну стратегију или смернице за интернационализацију различитим заинтересованим странама укљученим у интернационални процес. Многе земље нису усвојиле националне квантитативе циљеве за различите облике мобилности. Нема сумње да тренд за интернационализацијом расте, и да ово представља велики потенцијал за институције високог образовања у ЕХЕА. Ипак, недостатак финансирања, као и нефлексибилни национални правни оквири могу ометати развој у неким земљама. Стопа мобилности студената показује благи пораст од извештаја о имплементацији за 2012. годину. Али мали број студената користи такво

искуство, а мобилност за групе са мањом заступљеношћу требају да имају много већу пажњу. И улазни и излазни степен мобилности у оквиру ЕХЕА су испод 5% за огромну већину земаља. Гледајући степен мобилног кретања, оно се одвија са земљама које нису чланице ЕХЕА и студенти изван ЕХЕА чине више од 5% укупне студентске популације у само четири земље, док у другим земљама чине мање од 1%. Све у свему, просечна стопа долазних студената (из ЕХЕА и земаља које нису чланице ЕХЕА) релативно је ниска, достижући 4,4% укупних уписа. Ово је врло мали раст са 4% у 2008/09. стопа излазне мобилности (студенти који имају диплому у не-ЕХЕА земљи) је изузетно ниска.

Преносивост финансијске подршке студентима је јасна и веома важна мера за решавање ове забринутости, а само у мањини земаља обезбеђена је пуна преносивост за своје студенте. Нема договорених оперативних дефиниција мобилности наставних кадрова, а што би било неопходно да се поставе одговарајући квантитативни циљеви и да се прикупе подаци о стопама учешћа мобилности наставних кадрова. Наставно особље није хомогена група, и било би важно разликовати препреке за покретљивост према врсти особља за мобилност у будућности. За мобилност студената и особља, битно је да се не фокусира само на бројеве, већ и на квалитет мобилности. То подразумева улагање у информисање о услузи, мониторинг искуства, осигуравајући да процес признавања и евалуације функционише правилно. Побољшано праћење утицаја предузетих мера за уклањање препрека за покретљивост кључно је да би се постигли оптимални токови мобилности.

Дакле, у наведеном Извештају о имплементацији Болоњских стандарда запажају се позитивни трендови, али се такође идентификују и одређени проблеми који захтевају много времена за решавање. Томе је можда допринело различито тумачење садржаја и смисла Болоњске декларације, те различита национална законодавства (па и различите академске структуре унутар једне државе) различито тумачење постављених стандарда и то што не постоји јасан концензус о великом броју отворених питања.

ЕМПИРИЈСКО ИСТРАЖИВАЊЕ

Анкете су попуњавали студенти основних студија и студенти МАСТЕР студија о питањима релевантним за предмет истраживања овог рада. Студенти су попуњавали анкете које се односе на оцену квалитета студијског програма и педагошког рада наставника и квалитета високошколске установе (опреме, менаџмента и ванаставног особља) где су оцењивали исте са оценом од 1 до 5. У анкетању је учествовало 70 студената са приватних високошколских установа (основне и Мастер студије) и 25 студената са државних високошколских установа (основне и МАСТЕР студије). Анкете су биле анонимне. У наставку су резултати анкета и дискусија добијених резултата, а док се сам текст анкете налази у делу ПРИЛОЗИ.

АНКЕТА бр.1

Вредновање студијског програма и педагошког рада наставника

Студенти су попуњавали анкете које се односе на оцену квалитета педагошког рада наставника и наставног градива, где су оцењивали исте са оценом од 1 до 5. У анкетирању је учествовало 70 студената са приватних високошколских установа (основне и Мастер студије) и 25 студената са државних високошколских установа (основне и МАСТЕР студије).



1 – 50 студената

2 – 25 студената

АНКЕТА бр.2

Вредновање квалитета високошколске установе

Студенти су попуњавали анкете које се односе на оцену квалитета високошколске установе (опреме, менаџмента и ваннаставног особља) где су оцењивали исте са оценом од 1 до 5. У анкетирању је учествовало 70 студената са приватних високошколских установа (основне и Мастер студије) и 25 студената са државних високошколских установа (основне и МАСТЕР студије).

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ бр. 1

Студенти који редовно похађају наставу на приватним установама:



1 – 39

2 – 11

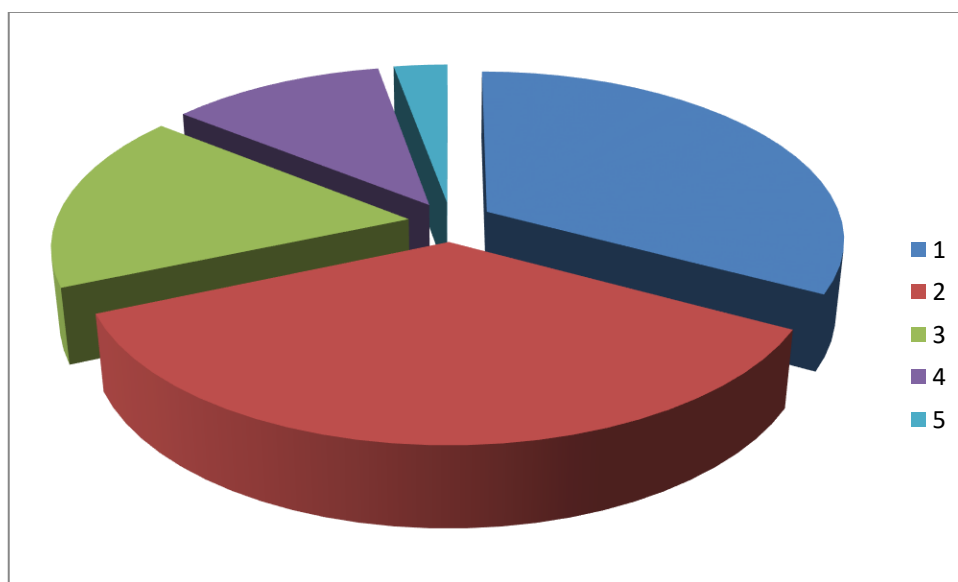
Студенти који редовно похађају наставу на државним установама:



1- 16

2 – 9

Студенти су оценили - Разумљивост начина излагања материје предвиђене предметом и Усаглашеност плана предавања и обима предвиђене материје на потпуно исти начин:



са оценом 5 (1) – 11

са оценом 4 (2) – 24

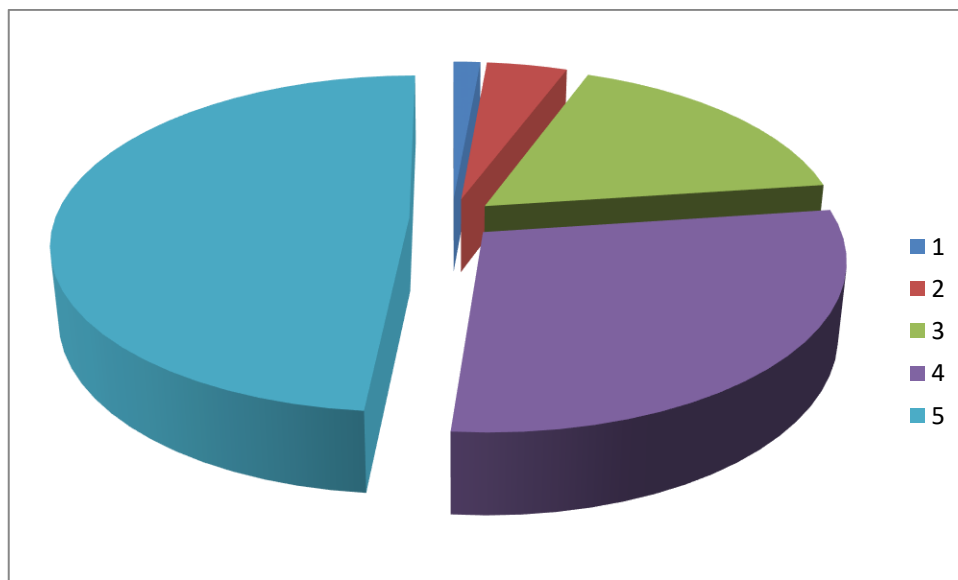
са оценом 3 (3) – 15

са оценом 2 (4) – 13

са оценом 1 (5) - 7

То значи да су студенти оценили предавања са просечном оценом 3,27

Студенти су оценили следеће параметре (постављена питања) - Подстицање студената на активност, критичко размишљање и креативност, Предавања наставника помажу студенту да лакше савлада материју, Обим и квалитет препоручене литературе, Наставник даје корисне информације за будући рад студената, на сличан начин, с тим да је најмања просечна оцена дата на питање - Подстицања студената на активност, критичко размишљање и креативност и то на следећи начин:



са оценом 5 (1) – 1

са оценом 4 (2) – 3

са оценом 3 (3) – 12

са оценом 2 (4) – 20

са оценом 1 (5) - 34

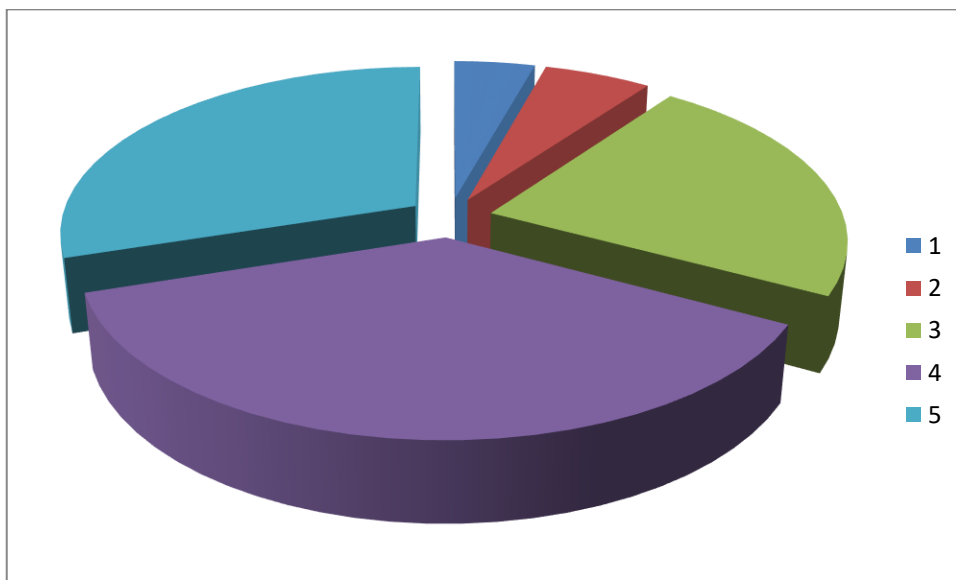
То значи да су студенти оценили подстицање на активност и креативно размишљањеса просечном оценом 1,81, док су се просечне оцене на остала питања кретале од 3,72 до 3,91.

На последња питања из анкете - Наставник даје корисне информације за будући рад студената, Наставник одговара на питања и води рачуна о коментарима студената, Професионалност и етичност наставника у комуникацији са студентима, Објективност и непристрасност у оцени знања студента, студенти су дали сличне оцене, где се просечна оцена кретала од 3,96 до 4,11.

Примећено је да не постоји значајна разлика у врсти оцена које дају студенти са државних и студенти са приватних установа, што се тиче квалитета наставе и предавања.

РЕЗУЛТАТИ АНКЕТЕ бр. 2

Резултати из друге анкете која се тиче квалитета установе на којој студирају, студенти су оценили установу са још нижим просечним оценама, па је тако, на пример просечна оцена на питање - Да ли је усаглашено маркетиншко представљање установе (пре Вашег уписа) и оно што студент добија након уписа, веома ниска, а студенти су одговорили на следећи начин:



са оценом 5 (1) – 3

са оценом 4 (2) – 4

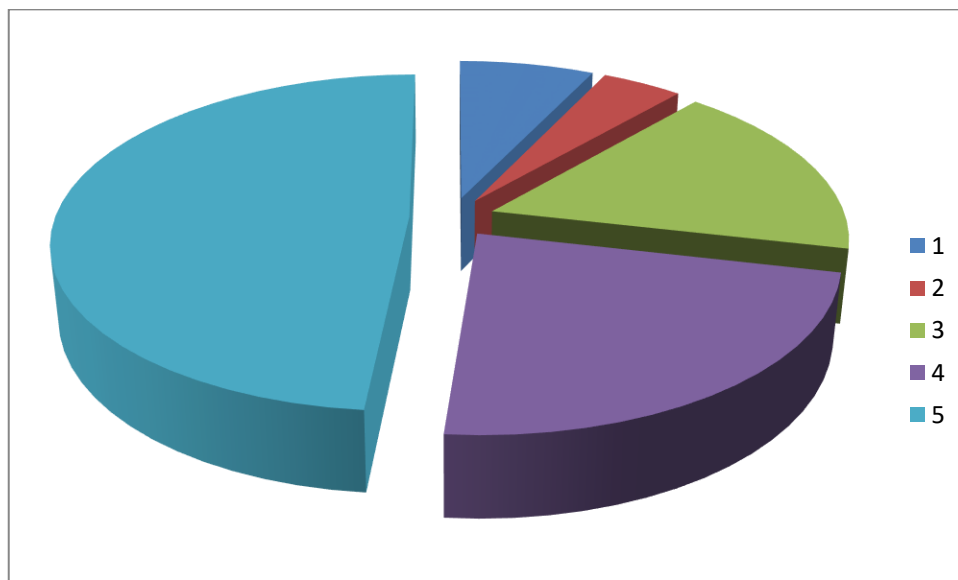
са оценом 3 (3) – 16

са оценом 2 (4) – 26

са оценом 1 (5) - 21

То значи да су студенти оценили имиџ установе какав су имали пре уписа и оно што им се понудило након уписа, као веома различито, са просечном оценом 2,17, те се може закључити да установе у својој маркетиншкој кампањи све чине у трци за студентима, док им, након уписа, веома мало нуде.

У овој анкети је веома важно било и питање партиципације студената у одлучивању и доношењу одлука на установи и студенти су одговорили на следећи начин:



са оценом 5 (1) – 5

са оценом 4 (2) – 3

са оценом 3 (3) – 12

са оценом 2 (4) – 16

са оценом 1 (5) - 34

Просечна оцена овог питања износи 1,98, те се може закључити да студенти, и поред законске регулативе, немају утисак да битније утичу и учествују у доношењу одлука на установи на којој студирају.

И у овој анкети, није примећена значајна разлика у оценама које су давали студенти који студирају на државним установама, од оцена које су давали студенти који студирају на приватним установама, тако да се дубља анализа није ни провела.

Такође, у обе анкете, није примећена значајна разлика у оценама које дају студенти основних студија, од оцена које дају студенти који су на МАСТЕР студијама.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

Пре саме анализе и дискусије резултата добијених анкетањем као напомену треба навести да је студенте било веома тешко мотивисати на попуњавање анкета, што може водити закључку да, у реалном оцењивању установе и студијских програма, које представља обавезан део самоевалуације сваке високошколске установе, то може бити проблем који је усмерен у више смерова. Прво, треба пронаћи начин мотивације студената, не само да изразе своје мишљење и попуне понуђене анкете, већ да схвате суштину свог оцењивања, која заиста може утицати на промене студијских програма и организације установе, које ће онда бити примереније студентима и њиховим потребама. Такође, учешће у анкетном оцењивању на установи, студенти треба да прихвате не само

у смислу да им је то право, већ и њихова обавеза да се активно укључе у рад високошколске установе на којој студирају.

На основу добијених резултата анкета, односно средњих оцена код одређених питања, може се закључити следеће:

1. нема значајне разлике у томе да ли студенти студирају на приватним или на државним установама;
2. наставници не подстичу студенте на активност и креативно размишљање, и то је питање које је у првој анкети добило убедљиво најнижу средњу оцену;
3. остали параметри студијског програма и педагошког рада наставника, односно остала питања у вези њих су оцењена са вишим просечним оценама (од 3,27-4,11), али и то је јасан индикатор да је потребно уложити напор у побољшању како квалитета студијског програма, тако и педагошких компетенција наставника;
4. квалитет установе на којој студирају, студенти посматрају кроз призму транспарентности, али и процене њиховог личног учешћа у доношењу одлука на установи, а управо је то, из перспективе студента најниже оцењено, те студенти сматрају да их установа не укључује у рад и одлучивање, нити у довољној мери респектује њихово мишљење.

Овде се може додати да за стање недовољног вредновања мишљења студента, одоворност подједнако деле, прво управа високошколске установе, а онда на другом месту и сами студенти и њихова изражена апатија и мањак мотивације и воље да своја права у партиципацији у организацији установе, заиста и искористе и на прави начин остваре.

Након свих добијених резултата, може се закључити да сви проблеми на које је указано у овом раду, те тешкоће имплементације Болоњског процеса, практично постоје иако се улажу значајни напори да се они легислативно и теоријски превазиђу. Међутим, докле год се не приближи практична примена законских одредби са њиховим теоријским одређењем, не можемо бити задовољни оним што се постигло од када је потписана Болоњска декларација, па све до данас.

ЗАКЉУЧАК

Након истраживања развоја високог образовања, које се показало нужним да би се анализирао утицај менаџмента, али и квалитет и употребљивост компетенција које стичу дипломирани студенти, може се извући један уопштен закључак – изазови који су пред високо образовање постављени у модерном добу (глобализације, модерних технологија, великог раскорака у развоју појединих делова света, ескалирања екстремистичких покрета и сл.) су огромни и, по мишљењу аутора овог рада, већи него икада. И уместо да реформе високог образовања и промене које се у последњих десетак година имплементирају учине да је високо образовање доступније, транспарентније, мобилније због изједначавања правила на универзитетима у свету, оно је у неком виду хибернације, да се не каже, стагнације и као да сви набројани процеси који се у свету догађају, не пружају довољно простора, развоју високог образовања у складу са значајем које оно има за читаво друштво. Захтеви које је пред високошколство поставила Болоњска декларација, отворили су низ нових питања која до тада нису била позната нити су као таква егзистирала у високом образовању на овом простору, а и на простору Европе. Међутим, овај рад је требао да пружи јасан доказ да у овако приказаној ситуацији, управо менаџмент високошколских установа (заједно са деловањем државе и друштва), треба да да одговоре на отворена питања и реши их у своју корист, али уважавајући притом, потребе шире друштвене заједнице и делујући и у јавном интересу који је у овој области итекако присутан. Осим тога, убрзане друштвено-економске промене које се дешавају у савременом свету намећу потребу за новим и продубљенијим промишљањем смисла и значаја менаџмента у образовању. Сазнање да развој менаџмента као научног подручја на најдиректнији начин одређује будуће правце развоја привредних организација, условило је потребу (пре)испитивања могућности његове примене и на подручје образовања. Уколико општа правила утицаја менаџмента пренесемо на терен високог образовања, недвосмислено се издвајају специфичности које завређују посебну пажњу у истраживању. Осим специфичности у самом управљању и концепту управљања високошколским установама, који зависи од избора врсте установе

која се бави високим образовањем (Универзитет као самостална високошколска установа (интегрисани и неинтегрисани), Факултет као самостално правно лице, Висока школа као самостална високошколска установа и сл.), врсти капитала у установи (приватне и државне високошколске установе), квалитета услуге образовања који се пружа као и методи континуираног побољшања наведеног квалитета и начин његове провере, овде је од изузетног значаја јавни интерес и ниво јавних овлашћења који постоји у обављању ове делатности, без обзира да ли се ради о приватним или државним високошколским установама. Управо присуство јавног интереса и јавних овлашћења, опредељује и све претходне параметре и чини да се они морају прилагодити захтевима и значају делатности која се обавља (пружање услуга високог образовања). И у овако постављеном научном проблему се није кренуло од почетка, већ су се општа правила управљања компанијама које послују на класичним тржишним основама, прилагодила делатности високог образовања. У том смислу, проблем који се намеће последњих година је како побољшати пословање у компанијама, па самим тим и у високошколском образовању. Посебно су услужне делатности те које на сваки начин покушавају да се прилагоде захтевима тржишта. Тржиште све више постаје конкурентно, што је добро за кориснике тих услуга, али са друге стране то представља менаџерима компанија велики проблем. Како задржати старе коминтенте и задобити поверење нових? Управо је менаџмент тај који мора пружити одговор на постављено питање и тиме побољшати пословање компаније. Сасвим слична је ситуација и у делатности пружања услуга високог образовања. Менаџмент има потпуно исту одговорност, као и у другим делатностима. Можда је одговорност повећана са специфичностима делатности, демографским проблемима (све мањи број деце, па самим тим и студената као корисника услуга и сл), моралним дилемама, проналажењу баланса између финансијског дела и истовремено задржавања квалитета у пружању услуга и сл. Иако се организације које врше услуге високог образовања правно третирају као установе, увођењем приватног капитала у делатност, тј. отварањем тзв. тржишта високог образовања, као и суфинансирање државних установа, све већа конкуренција у високом образовању, окренула је ту сферу друштва ка економским основама пословања. А са друге стране,

такво новонастало тржиште је опет ограничено јавним интересом и захтевима испуњавања одређених основних критеријума квалитета. И на том месту се појављује студент као корисник услуге високог образовања и важна карика у обезбеђењу квалитета, преко кога се долази до повратних информација о начину спровођења контроле квалитета на нивоу високошколске установе. Промовисање „културе квалитета“, као циља којем високо образовање треба да стреми, у току истраживања се показало као висок критеријум, који задовољавају само најпрестижнији универзитети у свету. Код других високошколских установа, показало се да ниво квалитета варира од „једва достигнутог минимума“ до „осредњег“, то је свакако поражавајуће. А шта је то што је показатељ овакве оцене? Управо могућности студената да са дипломама одређених високошколских установа прво пронађу посао, а онда и примене своја знања стечена у току школовања, могу бити један од главних индикатора нивоа квалитета у датој високошколској установи. У протеклих, нешто више од 10-так година, колико траје континуирана имплементација контроле квалитета у високо образовање у Србији, поједини аутори постављају питање да ли тог квалитета уопште има. У раду су анализирани различити модели имплементације и контроле квалитета у високообразовним установама. У сваком од датих модела, кључну улогу за њихову успешну примену и перманентну контролу квалитета, има менаџмент установе. Даљу одговорност са установом дели држава и њен апарат, који правно уређујући материју високог образовања, мора створити такав амбијент који би високошколским установама јасно дао до знања испод ког минимума квалитета и контроле квалитета се не може ићи.

Упознавајући се са предметом истраживања и проналажењем одређених веза и односа између класичног схватања утицаја менаџмента на квалитет услуга које пружа одређена компанија и у том смислу прилагођавање тих схватања делатности високог образовања, веома јасно се издвојила следећа хипотеза – да је менаџмент у високошколској установи главни покретач континуираног праћења квалитета као и саме контроле квалитета у високом образовању, а да квалитет услуге високог образовања осигурава адекватне компетенције дипломираним студентима. Овако наведена главна хипотеза рада се кроз анализу сваког њеног појединог елемента, уз употребу историјског

и упоредног метода истраживања, те анализе постојеће добре праксе, доказала као апсолутно тачна и емпиријски проверљива.

Такође, компаративним методом истраживања је јасно приказано да постоје већ јасни примери успешних и престижних високошколских установа, чији је менаџмент успео да пронађе баланс између онога што највише мучи универзитете и факултете у Србији, а то је квалитет и квантитет. Другим речима, да би високо образовање била исплатива дугорочна делатност, није нужно правити уступке квантитету (великом броју студената по сваку цену), на уштрб квалитета. Магична реч би у овој ситуацији, посебно када се установа тек оснива, била – *баланс*. Овоме би се могло додати и израда дугорочних планова који би дали прелиминарне резултате о томе који је ниво тог баланса у ком периоду пословања. Сасвим очекивано, у самом почетку или код самог оснивања, баланс би био остваривање минимума квалитета свих процеса на установи, и квантитативно максимизирање, да би се могао достићи следећи ниво развоја. Идући ниво би ишао ка унапређивању квалитета процеса рада уз поштовање и квантитативног дела и анимације будућих студената да упишу и заврше управо ту установу. На крају, да резимирамо – свака високошколска установа треба да стреми ка последњем нивоу у развоју, где је она та која бира који будући студент ће се уклапати у квалитативни миље дате установе и имати ту привилегију да на крају понесе знање и компетенције које му пружа диплома на крају студија.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Abrami, Philip C., Les Levanthal, and Raymond P. Perry. *"Educational Seduction," Review of Educational Research* 52, 446-464, 1982;
2. Ambady, Nalini and Robert Rosenthal. *"Half a Minute: Predicting Teacher Evaluations from Thin Slices of Nonverbal Behavior and Physical Attractiveness," Journal of Personality and Social Psychology* 64, 431-441, 1993;
3. Anca Draghici et al.: *A Knowledge Management Approach for The University-Industry Collaboration in Open Innovation*; 2nd GLOBAL CONFERENCE on BUSINESS, ECONOMICS, MANAGEMENT and TOURISM, 30-31 October 2014, Prague, Czech Republic / *Procedia Economics and Finance* 23– 32, 2015;
4. Bradley, M. J., Seidman, R. H., & Painchaud, S. R.: *Saving higher education: the integrated, competency-based three-year bachelor's degree program*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.
5. Bulatović, Ivan, Škorić, Sanja i Jovanović, Vladimir: *BRANDING A BUSINESS NAME*, Economics in Agriculture, br.4, Beograd, 2016;
6. Cahn, Steven M. *Saints and Scamps: Ethics in Academia* (Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 1986;
7. Cave, Martin, Stephen Hanney, Mary Henkel, and Maurice Kogan. *The Use of Performance Indicators in Higher Education: The Challenge of the Quality Movement*, 3rd ed. (London: Jessica Kingsley Publishers, 1997;
8. Centra, John A. *Reflective Faculty Evaluation* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 58-65, 1993;
9. Clifton, R. et al: *Brands and Branding*; The Economist, London 11., 2009;

10. David, M.F., & Abreu, R.M.: *Proceso de Bolonia: el nuevo paradigma de la enseñanza superior*. In J. Carlos & A. Calvo (Eds.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al future Spain*. (pp. 113-126). Logroño: Universidad de La Rioja. Dobbins, 2007;
11. David, M.F., & Abreu, R.M.: *Proceso de Bolonia: el nuevo paradigma de la enseñanza superior*. In J. Carlos & A. Calvo (Eds.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al future Spain*. Logroño: Universidad de La Rioja. Dobbins, pp. 113, 2014;
12. EACEA/EURYDICE, 2013, *Staff Mobility in Higher Education*, Brussels: Eurydice.
13. ec.europa.eu/.../education.../education/.../work-based-learning...
14. *Educate America Act of 1994*, преузето са:
<https://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/intro.html> - приступљено 05.10.2017. године
15. Ewell, Petar: *Accreditation and student learning outcomes: A proposed point of departure*. Washington, D.C.: Council for Higher Education Accreditation. Fiddler, 2001;
16. G20/oECD, *Principles of Corporate Governance*, OECD Report to G20 Finance Ministers and Central Bank Governors, Turkey, September, 2015. Доступно на:
<https://www.oecd.org/daf/ca/Corporate-Governance-Principles-ENG.pdf> - приступљено 15.08.2017.године.
17. Grandov Z., Jovanović V., Đokić M.: *A comparative analysis of women's education and their representation in higher management, Part I: Women and Sustainability in Business-A Global Perspective*, Editor: Prof. DrKiymetTuncaCaliyur, Gower Publishing Ltd, United Kingdom, 2016;
18. Grandov Z., Jovanović V.,Đokić M.: *Women in top management, Part II: Women and Sustainability in Business-A Global Perspective*, Editor: Prof. DrKiymetTuncaCaliyur, Publisher: Gower Publishing Ltd, United Kingdom, 2016;

19. Grandov, Z., Jovanović, V.: "THE IMPACT OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY ON EMPLOYMENT", Zbornik radova Inovaeducation 2017, Novi Sad 2017, str. 287-305.
20. Grandov Z., Jovanović V., Karić-Nedeljković O.: *Employing women in the Western Balkans: Part I : Women and Sustainability in Business-A Global Perspective*, Editor: Prof. Dr Kiyomet Tunca Caliyur, Gower Publishing Ltd, United Kingdom, 2016;
21. Greenwald, Anthony G. and Gerald M. Gillmore. "Grading Leniency Is a Removable Contaminant of Student Ratings," *American Psychologist* 11, 1209-1217, 1997;
22. Haskell, Robert E. "Academic Freedom, Tenure, and Student Evaluation of Faculty: Galloping Polls in the 21st Century," *Education Policy Analysis Archives* 5 1997;
23. Heiko Weber, Brigitta Geldermann, Roland Löffler, Furio Bednarz: *Competence-oriented vocational education and training - Approaches and Experiences in Europe*, 2015, http://www.f-bb.de/fileadmin/Materialien/f-bb_online/f-bb_online_09_2015_TrainCom.pdf - приступљено 15.10.2017.године.
24. Hofstede Geert: *Cultural constraints in management theories*, International Review of Strategic Management, 5/1994, 29, 1994;
25. Howard, P.: *Who Will Teach The Teachers? Reorienting Teacher Education for the Values of Sustainability*; In: Battels, K. A. and Parker, K. A. (Eds.). *Teaching Sustainability / Teaching Sustainably*, Sterling, Virginia: Stylus., pp. 150-159, 2012;
26. <https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> - приступљено 20.09.2017.године
27. <https://www.questia.com/library/journal/1P3-3089445231/saving-higher-education-the-integrated-competency-based> - приступљено 01.10.2017.године.
28. Huet, I., Rafael, J., Costa, N., Figueiredo, C., & Oliveira, J.M. *Linking educational research to institutional measures of quality enhancement: a Portuguese project*. In: Proceedings from ISQM2011 The 3rd International Conference of Institutional

- Strategic Quality Management, Romania, Sibiu, Romania, Sibiu, 2011.
<http://ria.ua.pt/handle/10773/8940> - приступљено 20.09.2017. године.
29. Islam Ukil Minhajul, Ali Akkas Md.: *Одређивање фактора успеха за постизање ефективних стратегијских промена - улога стратегијског укључивања менаџера средњег нивоа*; Serbian Journal of Management, вол. 12, бр. 1, стр. 29-40, 2017;
 30. Ivošević, Vanja, Mondekar, Daniel, Geven, Koen i Bol Alex: *Vodič kroz osiguranje kvalitete u visokom školstvu - Priručnik za profesore i studente*; Socijaldemokratska studentska unija, Zagreb, 2006., - <http://www-staro.vef.unizg.hr/organiz/vijece/povjerenstva/doc/20121031-pov-16-osiguranje-kvalitete-visokom-skolstvu.pdf> - приступљено 30.10.2017.године.
 31. James, AV Stoner, R Edward Freeman, Daniel Gilbert: *Managment*; New York, 1995.;
 32. Jones, Elizabeth A.; Voorhees, Richard A.: *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives. Report of the National Postsecondary Education Cooperative Working Group on Competency-Based Initiatives in Postsecondary Education; Brochure [and] Report*. National Postsecondary Education Cooperative. NCES-2002-175; NCES-2002-159 2002-09-00 185p.; Prepared with Karen Paulson. ED Pubs, P.O. Box 1398, Jessup, MD 20794-1398. Tel: 877 - 4337827;
 33. Keller, K.L., Aperia T., Georgson M.: *Strategic Brand Management – A European perspective*; Pearson Education Limited, Harlow, England, 2008;
 34. Keller, K.L.: *Building, Measuring and Managing Brand Equity*; second edition, Pearson Education, New Jersey, 2003;
 35. Klein-Collins, Rebecca: *Competency-Based Degree Programs in the U.S. Postsecondary Credentials for Measurable Student Learning and Performance*; CAEL 2012;

36. Kume Vasilika, Dhamo Zhaklina: *Да ли је Болоњски процес унапредио стандарде мастер студија? - перспектива послодаваца у Албанији*; Serbian Journal of Management, вол. 8, бр. 1, стр. 67-77, 2013;
37. Lamprini Trivella and Nasiopoulos K. Dimitrios: *Knowledge Management Strategy within the Higher Education. The case of Greece*; International Conference on Strategic Innovative Marketing, IC-SIM 2014, September 1-4, 2014, Madrid, Spain / Procedia - Social and Behavioral Sciences 175, 488-495, 2015;
38. Lipka, S.: *Academic credit: colleges' common currency has no set value*; The Chronicle of Higher Education, 2010. <http://chronicle.com/article/Academic-Credit-Colleges/124973/> - приступљено 01.10.2017.године.
39. Malan, S. :*The 'new paradigm' of outcomes-based education in perspective*; Tydskrif vir Gesinsekologie en Verbruikerswetenskappe 28, 2000. стр. 22–28. <http://www.ajol.info/index.php/jfecfs/article/viewFile/52788/41390> - приступљено 01.10.2017.године.
40. Manev Gjorgji, Jakimovski Jorde: *Организације базиране на управљању знањем*; Школа бизниса, бр. 1, стр. 34-46, 2015;
41. *Measuring Up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education*, преузето са <https://eric.ed.gov/?id=ED450633> – приступљено 05.10.2017. године.
42. Michael C. Jensen and William H. Meckling, *Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and ownership Structure*, Journal of Financial Economics, Harvard University Press, 1976, pp. 305-360, 1976;
43. Michael L. Skolnik: *How do quality assurance systems accommodate the differences between academic and applied higher education?*; Published online: 5 June 2015, Springer Science Business Media Dordrecht 2015;
44. Michelle R. Ennis: *Pilots and Demonstration Team Division of Research and Evaluation Office of Policy Development and Research Employment and Training Administration*; U. S. Department of Labor January 29, 2008;

45. Middlehurst, Robin: *Leadership and Management in Higher Education: A Research Perspective*; Working Paper No. 2012/47, This paper was prepared for the Maastricht School of Management's research seminar on Leadership and Management in Higher Education, held in Maastricht on 23 November 2012, pp. 1-12, 2012;
46. Mitra, Amitava: *Fundamentals of quality control and improvement*; Amitava Mitra. - 3rd ed. p. cm. Includes index. ISBN 978-0-470-22653-7 (cloth) 1. Quality control - Statistical methods. I. Title. TS156.M54 2008 658.4'0.13-dc22 2007036433;
47. Naftulin, Donald H., John E. Ware, and Frank A. Donnelly, "The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction," *Journal of Medical Education* 48, 630-635, 1973;
48. Paola Perez-Aleman: *Collective Learning in Global Diffusion: Spreading Quality Standards in a Developing Country Cluster*; *Organization Science* Vol. 22, No. 1, January–February 2011, pp. 173–189;
49. Patricia Staaf: Structures and activities to improve teaching and learning examples from Malmo Univesity, Sweden, доступно на:
50. Peter Riley Bahr: Revisiting the Efficacy of Postsecondary Remediation: *The Moderating Effects of Depth/Breadth of Deficiency*; *The Review of Higher Education* Winter 2010, Volume 33, No. 2, pp. 177–205 Copyright © 2009 Association for the Study of Higher Education All Rights Reserved (ISSN 0162-5748);
51. Peter, Drucker: *The Practice of Managment*; New York, 1954;
52. Petković, M., Živaljević, A., & Bagarić, I.: *Analiza, merenje i unapređivanje poslovnih procesa u visoko obrazovnim institucijama*; *Strategijski menadžment*, 10(3), 138-141, 2005;
53. Pierfranco, R.: *Competence-based learning in europe & the sloop2desc model*; преузето са: <https://www.scribd.com/document/72920906/Competence-Based-Learning-in-Europe-the-Sloop2desc-Model> - приступљено дана 05.10.2017. године.

54. Position Classification Standard for Quality Assurance Series, GS-1910. US Office of Personnel Management (1983.). <https://www.opm.gov/policy-data-oversight/classification-qualifications/classifying-general-schedule-positions/standards/1900/gs1910.pdf> - приступљено 20.09.2017.године.
55. Rebecca Klein-Collins: *Sharpening Our Focus on Learning: The Rise of Competency-Based Approaches to Degree Completion*; National Institute for Learning Outcomes Assessment November 2013, Occasional Paper #20
www.learningoutcomesassessment.org;
56. Rice, Lee. "Student Evaluation of Teaching: Problems and Prospects," *Teaching Philosophy* 11, 329-344., 1988;
57. Richard A. Voorhees: *Competency-Based Learning Models: A Necessary Future*; NEW DIRECTIONS FOR INSTITUTIONAL RESEARCH, no. 110, Summer 2001;
58. Sally M. Johnstone & Louis Soares: *Principles for Developing Competency-Based Education Programs*; To cite this article: Sally M. Johnstone & Louis Soares (2014) Principles for Developing Competency-Based Education Programs, *Change: The Magazine of Higher Learning*, 46:2, 12-19, DOI: 10.1080/00091383.2014.896705 To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2014.896705>;
59. Sokovic, M., Pavletic, D., & Pipan, K.K.: *Quality improvement methodologies - PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS*. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 42(1), 476-483, 2010;
60. Sokovic, M., Pavletic, D., & Pipan, K.K.: *Quality improvement methodologies - PDCA cycle, RADAR matrix, DMAIC and DFSS*; *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, 42(1), pp. 476-483, 2010;
61. Student Evaluations: A Critical Review - owl232.net - <http://www.owl232.net/sef.htm> - приступљено 25.10.2017.године.
62. Swanchek, J., & Campbell, J. : *Competence/performance-based teacher education: The unfulfilled promise*; *Educational Technology*, 1981., стр.11
<https://books.google.rs/books?id=dX6OAgAAQBAJ&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Sw>

[nchek,+J.,+%26+Campbell,+J.+\(1981,+June\).+Competence/performance-based+teacher+education:+The+unfulfilled+promise.+Educational+Technology,+5%E2%80%9310.&source=bl&ots=Z8uBvbODML&sig=y4peY_pDeqA6Bbbgil9R5DkI4xs&hl=sr&sa=X&ved=0ahUKEwjip_s_rWAhUJIsAKHeahBUoQ6AEIMTAA#v=onepage&q=Swanchek%2C%20J.%2C%20%26%20Campbell%2C%20J.%20\(1981%2C%20June\).%20Competence%2Fperformance-based%20teacher%20education%3A%20The%20unfulfilled%20promise.%20Educational%20Technology%2C%205%E2%80%9310.&f=false](https://www.researchgate.net/publication/315111111_Swanchek_et_al_2017_The_unfulfilled_promise_of_educational_technology) - приступљено 01.10.2017. године.

63. Turanjanin D. i M. Žižović, *Managment efficiency evaluation*, International scientific conference UNITECH, Габрово, 2010;
64. Veiga, A. & Amaral, A. (2012). *The Impacts of Bologna and of the Lisbon Agenda. In Higher Education in Portugal 1974-2009*, Springer, Netherlands, pp. 265-284.
65. Veiga, A. & Amaral, A.: *The Impacts of Bologna and of the Lisbon Agenda. In Higher Education in Portugal 1974-2009*, Springer, Netherlands, pp. 265-284, 2012;
66. Voorhees, A. Richard: *Competency-Based Learning Models: A Necessary Future*; NEW DIRECTIONS FOR INSTITUTIONAL RESEARCH, no. 110, Summer 2001, pp. 5-15, 2001;
67. Walas – Trebaca Jolanta: *Коришћење инструмената менаџмента за унапређење ланца вредности предузећа у циљу повећања њихове конкурентности*; Економика, вол. 61, бр. 2, стр. 39-53, 2015;
68. Wellman, J. V., & Ehrlich, T.: *Re-examining the sacrosanct credit hour*; The Chronicle of Higher Education 50(5), B16, 2003;
69. Williams, Wendy M. and Stephen J. Ceci. "How'm I Doing?' Problems with Student Ratings of Instructors and Courses," *Change: The Magazine of Higher Learning* 29 (Sept./Oct. 1997): 12-23. / Schueler, G. F. "The Evaluation of Teaching in Philosophy," *Teaching Philosophy* 11: 345-348, 1988;

70. Арсенијевић Оља, Јовановић Лариса, Радосављевић Милан: *Однос између организационе климе и ефикасности менаџмента*; Индустрија, вол. 45, бр. 1, стр. 61-80, 2017;
71. Арсовски, Зора: *Болоњски процес и обезбеђење квалитета у високом образовању у Србији*; Болоњски процес и високо образовање у Србији (публикација у оквиру ТЕМПУС пројекта, Министарство просвете и спорта Републике Србије), 2006;
72. Ахметовић, Златко, Томка, Драгица и Димитријевић Мирјана: *Универзитети у тржишној утакмици, парадигма која то још није*; XX Скуп ТРЕНДОВИ РАЗВОЈА: „РАЗВОЈНИ ПОТЕНЦИЈАЛ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА”, Копаоник, 24. - 27. 02. 2014;
73. Ацић Слободан, Лазић Јелена, Цвијановић Јанко М.: *High performance organization model*; Индустрија, вол. 33, бр. 2-3, стр. 45-78, 2005;
74. Бабић Јасна: *Значај примене међународних ИСО стандарда за управљање предузећем и обезбеђивање сатисфакције потрошача*; Маркетинг, вол. 42, бр. 3, стр. 180-188, 2011;
75. Вељковић, Саша и Ђорђевић, Александар: *Вредност бренда за потрошаче и предузећа*; Маркетинг 1, 2009;
76. Вемић-Ђурковић Јелена, Марић Раденко, Ђурковић Тијана: *Анализа развоја менаџерске каријере у Србији*; Индустрија, вол. 39, бр. 4, стр. 193-208, 2011;
77. Вигњевић-Ђорђевић Нада, Куртовић Сафет: *Корпоративно управљање и стране директне инвестиције - лекције за будућност земаља Западног Балкана*; Економика предузећа, вол. 64, бр. 3-4, стр. 263-274, 2016;
78. Видаковић Слободан В., Љубојевић Милан Д., Банда Изет З.: *Анализа нивоа организованости пословања предузећа*; Пословна економија, вол. 9, бр. 2, стр. 63-88, 2015;

79. Врањеш Марија, Гашевић Драгана, Дринић Драгана: *Анализа елемената квалитета услуга у високом образовању*; Маркетинг, вол. 45, бр. 3, стр. 213-222, 2014;
80. Вукајловић Ђурђица, Брзаковић Миодраг, Ђурчић Никола: *Оцена компетенци запослених од стране различитих менаџмент нивоа*; Економика, вол. 62, бр. 3, стр. 47-56, 2016;
81. Вучковић Владимир, Вучковић Сања: *Развој корпоративног управљања у транзиционим земљама Европе*; Мегатренд ревија, вол. 13, бр. 2, стр. 37-58, 2016;
82. Ђапић Мирко, Поповић Предраг, Лукић Љубомир, Митровић Радивоје: *Risk assessment concept in the new approach directives and its integration in the Enerprise Risk Management (ERM)*; Индустија, вол. 40, бр. 1, стр. 3-38, 2012;
83. Ђорђевић Марија: *Корпоративно управљање - генеза, модели и проблеми*; Привредна изградња, вол. 47, бр. 3-4, стр. 191-212, 2004;
84. Ђорђевић, Марија: *Корпоративно управљање - генеза, модели и проблеми*; Привредна изградња, вол. 47, бр. 3-4, стр. 191-212, 2004;
85. Ђорђевић-Бољановић Јелена, Станковић Јелена: *Улога менаџмента знања у изградњи односа са клијентима*; Singidunum Journal of Applied Sciences, вол. 9, бр. 1, стр. 16-28, 2012;
86. Ђорђевић-Вигњевић Нада: *Корпоративно управљање - стање и тенденције у региону (регулативни приступ)*; Економика предузећа, вол. 62, бр. 5-6, стр. 264-280, 2014;
87. Ђукић, Радисав и Јовановић, Јелена: *Теорија и пракса организације и производног менаџмента*; стр. 5, доступно на <http://www.cqm.rs/2009/pdf/36/18.pdf> - приступљено 12.08.2017.г.
88. Ђурић, Р. Игор: *Смисао и значај менаџмента у образовању*; Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, (45-4), 117-135, 2015.;

89. Живаљевић Александра, Врцељ Николина, Тошовић-Стевановић Александра: *Да ли је квалитет високошколских установа постоји у земљама Западног Балкана?*; Индустрија, вол. 43, бр. 1, стр. 91-109, 2015;
90. Жижовић М., Д. Турањанин, Н. Деретић, *Математичко образовање менаџера са једног универзитета у САД-у и код нас*, Факултет за менаџмент Нови Сад, научни скуп: „На путу ка добу знања“, Сремски Карловци, 2008;
91. Жижовић М., Д. Турањанин, *Амерички болоњски модели универзитета*, Факултет за примењени менаџмент, економију и финансије-FQCE, међународна научно стручна конференција, “Квалитет и изврсност у образовању“-Београд, 2015
92. Закон о високом образовању „Службени гласник РС“ бр. 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014, 45/2015 – аутентично тумачење, 68/2015 и 87/2016;
93. Закон о високом образовању „Службени гласник РС“ бр. 88/17;
94. Закон о јавним предузећима („Службени гласник РС“ бр. 15/2016) и сл.
95. Закон о јавним службама „Службени гласник РС“ бр.42/91, 71/94, 79/2005 – др. закон, 81/2005 - испр. др. закона, 83/2005 -испр. др. закона и 83/2014 - др. закон;
96. Закон о универзитету „Службени гласник РС“ бр.21/2002
97. Јанићијевић Небојша: *Утицај лидерства на организациону културу*; Економика предузећа, вол. 59, бр. 5-6, стр. 215-226, 2011;
98. Јовановић Зоран: *Менаџмент и промене у пословном окружењу*; Економика, вол. 61, бр. 2, стр. 143-151, 2015;
99. Јовановић Петар, Мишковић Василије, Шобајић Весна, Рудић Татјана: *Управљање знањем и револуција знања*; Индустрија, вол. 39, бр. 1, стр. 217-226, 2011;
100. Јовановић, М. Петар, Бјеговић, Радуски, Драгољуб и Буха, Весна: *Савремене менаџерске позиције*; Техника – менаџмент бр. 65 (2015), Београд, 2015;

101. Јовановић, Петар: *Како постати добар пројектни менаџер*; Београд, 2006.г.
102. Како да унапредите своје пословање: Стандарди и сертификати, Друго издање, Издавач: Национална агенција за регионални развој, јул 2013., доступно на <http://www.rra-bp.rs/uploads/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B8%20%D0%B8%20%D1%81%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B8%D1%84%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D1%83%D1%9A%D0%B5%D0%BD%D0%BE%20%D0%B8%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D1%9A%D0%B5.pdf> – приступљено 25.09.2017.године.
103. Карабашевић Дарјан, Станујкић Драгиша, Урошевић Снежана, Максимовић Млађан: *Приступ избору кадрова заснован на swara и waspas методама*; Bizinfo (Блаце), вол. 7, бр. 1, стр. 1-11, 2016;
104. Конференција Савета Европе за високо образовање у Бергену 19-20. мај 2005.: <https://www.ehea.info/cid101762/ministerial-conference-bergen-2005.html/> http://media.ehea.info/file/2005_Bergen/52/0/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf - приступљено 25.09.2017.године
105. Кулић, Мирко: *Управно право*; Нови Сад, 2012;
106. Мајиковá Monika, Rolínek Ladislav, Kubecová Jana, Vrchota Jaroslav: *Однос између примене принципа процес менаџмента и облика легалне форме компаније*; Serbian Journal of Managment, вол. 10, бр. 1, стр. 109-116, 2015;
107. Маринковић, Владимир: *Управљање вредношћу брэнда са посебним освртом на емоционални аспект брендирања*; Економски сигнали: пословни магазин, 10(2);
108. Марков, Слободанка и Марјановић, Милош: *Основи социологија*; Нови Сад, 1996;
109. Марковић Јовица, Павловић Марко: *Одлике менаџмента у савременим компанијама*; Економија: теорија и пракса, вол. 7, бр. 2, стр. 86-113, 2014;

110. Миладиновић, Славка: *Појам и правна природа поверења јавних овлашћења*, стр. 163., <http://www.prafak.ni.ac.rs/files/zbornik/sadrzaj/zbornici/z23/12z23.pdf> - приступљено 15.08.2017. године.
111. Миливојевић Татјана: *Противречност између наглашавања креативности у теорији и њеног гушења у пракси*; Мегатренд ревија, вол. 14, бр. 1, стр. 207-222, 2017;
112. Миловановић Весна: *Утицај националне културе на ефекте спровођења менаџмента укупног квалитета*; Мегатренд ревија, вол. 11, бр. 2, стр. 183-200, 2014;
113. Милојевић Соња, Тодоровић Владимир, Лутовац Милош: *Бренд као изазов корпоративног управљања у процесу глобализације*; Маркетинг, вол. 47, бр. 1, стр. 57-65, 2016;
114. Михаиловић Бранко, Симоновић Зоран, Сарић Радојица: *Природа и карактеристике менаџмент консалтинга у Србији*; Економика, вол. 62, бр. 4, стр. 55-64, 2016;
115. Мицић Радмила: *Улога лидера у појединим фазама процеса управљања знањем*; Економика, вол. 61, бр. 4, стр. 47-56, 2015;
116. Ондреј Јашко, Чуданов Младен, Јевтић Милош и Кривокапић Јован: *Основи организације и менаџмента*; Београд, 2014;
117. Орловић – Ловрен, Виолета: *Универзитетски наставници у транзицији ка одрживом развоју: један концепт и бројна питања*; Иновације у настави, XXIX, 2016/4, стр. 123–139, 2016;
118. Орловић – Ловрен, Виолета: *Универзитетски наставници у транзицији ка одрживом развоју: један концепт и бројна питања*; Иновације у настави, XXIX, 2016/4;
119. Пасула, Милан, Радошевић Милан и Бербер, Немања: *Интерна ревизија у функцији ефикасног управљања установама високог образовања*; XVIII Скуп

ТРЕНДОВИ РАЗВОЈА: “ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈА УНИВЕРЗИТЕТА”

Копаоник, 27. 02. - 01. 03. 2012. -

http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2012/radovi/A5-1/A5.1-2.pdf - приступљено 30.10.2017.г.

120. Петковић, М., Живаљевић, А., и Багарић, И. : *Анализа, мерење и унапређивање пословних процеса у високообразовним институцијама*; Стратегијски менаџмент, 10(3), 2005;
121. Поповић Слободан, Ђорђевић-Еремић Јелица, Мијић Ранко: *Интерна контрола у функцији менаџмента*; Економија: теорија и пракса, вол. 7, бр. 2, стр. 74-85, 2014;
122. Поповић Слободан, Мијић Ранко, Грубљешић Жељко: *Интерна контрола и интерна ревизија у функцији менаџмента*; Школа бизниса, бр. 1, стр. 95-107, 2014;
123. Радосављевић Марија, Бошковић Горица, Михајловић Милан: *Процесна оријентација као карика између управљања укупним квалитетом и Lean менаџмента*; Пословна економија, вол. 9, бр. 1, стр. 277-294, 2015;
124. Родић-Лукић Весна, Лукић Немања: *Примена маркетинг микса концепта код стратегије регрутовања студената - Универзитет у Новом Саду*; Мегатренд ревија, вол. 13, бр. 3, стр. 183-202, 2016;
125. Савић Марија, Ђорђевић Предраг, Николић Ђорђе, Михајловић Иван, Живковић Живан: *'Ваиес'-ов модел процене ризика позиције студијског програма у интегрисаном универзитету - студија случаја - Инжењерски менаџмент на Техничком факултету у Бору*; Serbian Journal of Managment, вол. 9, бр. 2, стр. 231-240, 2014;
126. Сорак Милош: *Развој методологије пројектовања и имплементације система менаџмента квалитетом*; Индустрија, вол. 33, бр. 1, стр. 75-83, 2005;
127. Сорак Милош: *Развој методологије пројектовања и имплементације система менаџмента квалитетом*; Индустрија, вол. 33, бр. 1, 2005;

128. Стевановић Ана: *Теоретски аспекти лидерства и креативности*; Школа бизниса, бр. 1, стр. 111-128, 2015;
129. Турађанин Д. и Жижовић М., *Удружење дипломираних студената академије (универзитета) и управљање знањем*, Факултет за менаџмент Нови Сад, научни скуп: „На путу ка добу знања“, Сремски Карловци, 2007;
130. Турађанин Д., Жижовић М. и Деретић Н., *Упоредна анализа четири типа студирања код нас*, Факултет за менаџмент Нови Сад, научни скуп: „На путу ка добу знања“, Сремски Карловци, 2008;
131. Турађанин, Драган: *Принципи квалитета са применом на високо образовање*; докторска дисертација; Факултет за менаџмент, Нови Сад, стр. 180-182, 2003;
132. Упутство о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> / <https://drive.google.com/file/d/0Bwr8qEMuakSJSmUzZXYtbHYwa3c/view> - приступљено 25.09.2017.године.
133. Упутство о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kapk.org/sr/%d0%b0%d0%ba%d1%80%d0%b5%d0%b4%d0%b8%d1%82%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%98%d0%b0/> / <https://drive.google.com/file/d/0Bwr8qEMuakSJUnBpYzI1UzhnX2c/view> - приступљено 25.09.2017.године.
134. Упутство о акредитацији високошколске установе, донетог на основу Правилника о стандардима и поступку за акредитацију високошколских установа и студијских програма, доступног на <https://www.kapk.org/sr/%d1%81%d0%bf%d0%ba/> /

<https://drive.google.com/file/d/0Bwr8qEMuakSJWXVVYml1OGJXcm8/view> - приступљено 25.09.2017.године.

135. Филиповић, Јован и Ђурић, Младен: *Основи квалитета*; Београд, 2010;
136. Христић Даниела Б., Чабрило Слађана Р., Савић-Шикопарија Татјана С.: *Истраживање утицаја социо-културних фактора на позиционирање жена у менаџменту*; Пословна економија, вол. 10, бр. 2, стр. 86-105, 2016;
137. Цвијановић Јанко М., Жижовић Малиша, Лазић Јелена: *Болоњска декларација и менаџмент високошколским установама*; Индустрија, вол. 35, бр. 1, стр. 113-120, 2007;
138. Чабаркапа, Лазар: *Културни идентитет и плурализам интереса*; Нови Сад, 1999;
139. Целетовић Дмиленко, Машић Бранислав М., Николић Давор М., Нешић Сандра Б.: *Менаџмент знања и конкурентност организације*; Пословна економија, вол. 10, бр.2, стр. 118-139, 2016;
140. Шкорић, Сања: *О реформи високог образовања у Србији*; „Право – теорија и пракса“ бр. 11-12/2008, стр. 76-91, 2008;

ИНТЕРНЕТ ИЗВОРИ:

141. <https://mzo.hr/hr/odrzana-uvodna-konferencija-projekta-razvijanje-unaprjedivanje-kompetencija-za-poucavanje-na-visokim/>
https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/9_structures_and_activities_to_improve_teaching_and_learning-examples_from_malmo_university-patricia_staaf.pdf - приступљено 25.09.2017.године.

142. Acting in the public interest; CAEW 2012, pp.10, <https://www.icaew.com/-/media/corporate/files/technical/ethics/public-int-rep-web.ashx?la=en> – приступљено 26.08.2017.године.
143. „Debate rages over voluntary student unionism". *ABC*. 27 Apr 2005. - <http://www.abc.net.au/news/2005-04-27/debate-rages-over-voluntary-student-unionism/1558892> - приступљено 25.10.2017. године.
144. „Student Services and Amenities Fee". Department of Education and Training. Australian Government. - <https://www.education.gov.au/student-services-and-amenities-fee> - приступљено 25.10.2017. године.
145. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/alliance/work-based-learning-in-europe_en.pdf - приступљено 05.10.2017. године.
146. <http://gerusija.com/sta-nam-donosi-dualno-obrazovanje/> - приступљено 15.10.2017.године.
147. <http://project-management-srbija.com/ms-project/zasto-je-gantt-chart-mocan-alat-za-upravljanje-projektima> - приступљено 15.08.2017.г.
148. <http://www.artnit.net/dru%C5%A1tvo/item/989-maks-veber-birokratija.html> - приступљено 12.08.2017.г.
149. <http://www.aston.ac.uk/news/releases/2014/february/aston-partnership-with-professionals-group/> - приступљено 12.08.2017.г.
150. http://www.galilcol.ac.il/Courses/228/Management_of_Higher_Education_Institutes - приступљено 12.08.2017.г.
151. <http://www.harvard.edu/president> - приступљено 15.08.2017.г.
152. <http://www.hea.gov.ba/Dokumenti/Publikacije/Default.aspx?id=3507> – приступљено дана 26.09.2017. године.
153. http://www.hrzz.hr/UserDocsImages/pdf/Publikacije/nzz-kvaliteta_za_web.pdf - приступљено 30.10.2017.године.

154. http://www.hrzz.hr/UserDocsImages/pdf/Publikacije/nzz-kvaliteta_za_web.pdf стр. 23. - приступљено 30.10.2017.године.
155. <http://www.istorijamenadzmenta.in.rs/2015/10/frederik-tejlor.html> - приступљено 11.08.2017.г.
156. <http://www.mas.bg.ac.rs/media/upis/bolonjska-deklaracija.pdf> - приступљено 25.09.2017.г.
157. [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=C/MIN\(99\)6&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=C/MIN(99)6&docLanguage=En) – приступљено 15.08.2017.године.
158. http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/predlozi_zakona/2861-17%20-%20LAT.pdf – приступљено 15.10.2017.године.
159. http://www.profitmagazin.com/izdanje/broj_6.57.html - приступљено 20.09.2017.године.
160. https://en.wikipedia.org/wiki/European_Students%27_Union – приступљено 25.10.2017.године.
161. https://en.wikipedia.org/wiki/Students%27_union – приступљено 25.10.2017.године.
162. https://hr.wikipedia.org/wiki/Kontrola_kvalitete - приступљено 20.09.2017.године.
163. <https://issuu.com/kvaliteta.net/docs/rad27> - приступљено 20.09.2017.
164. <https://sh.wikipedia.org/wiki/Menad%C5%BEment> – приступљено 11.08.2017.г.
165. <https://www.business.com/articles/management-theory-of-elton-mayo/> - приступљено 12.08.2017.г.
166. https://www.chea.org/userfiles/Occasional%20Papers/EwellSLO_Sept2001.pdf - приступљено 01.10.2017. године.
167. <https://www.kapk.org/sr/%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%82%D0%BD%D0%B0/> - водич за студенте – приступљено 26.08.2017.године.

168. <https://www.mindtools.com/pages/article/henri-fayol.htm> - приступљено 11.08.2017.г.
169. <https://www.mindtools.com/pages/article/henri-fayol.htm> - приступљено 11.08.2017.г.
170. <https://www.toolshero.com/management/14-principles-of-management/> - приступљено 11.08.2017.г.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1 – Болоњска Декларација⁵²

БОЛОЊСКА ДЕКЛАРАЦИЈА

**Заједничка декларација европских министара образовања којом је
створена
основа за успостављање Европског подру
чја високог образовања (ЕХЕА)**

Болоња, 19. јуна 1999. године

Европски процес, захваљујући изванредним достигнућима последњих неколико година, постаје све више конкретна и релевантна реалност за Унију и њене грађане.

Изгледи за проширење, заједно са односима који се продубљују са другим европским земљама, пружају још и шире димензије тој реалности. У међувремену, сведоци смо све веће свести у великом делу политичког и академског света и у јавном мишљењу потребе да се успостави потпунија и далекосежнија Европа, нарочито градећи на њеним интелектуалним, културним, друштвеним, научним и технолошким димензијама и јачајући исте.

⁵² Доступно на: http://www.mas.bg.ac.rs/_media/upis/bolonjska-deklaracija.pdf - приступљено 25.09.2017.г.

Европа знања сада је увелико призната као незамењив фактор за друштвени и хумани развој и као неизбежна компонента за консолидацију и обогаћивање европског грађанског држављанства, када да својим грађанима да неопходне способности да се суоче са изазовима новог миленијума, заједно са свешћу о заједничким вредностима и припадању заједничком друштвеном и културном простору.

Значај образовања и сарадње у образовању у јачању стабилних, мирољубивих и демократских друштава је универзално признат као најважнији, утолико више с обзиром на ситуацију у југоисточној Европи.

Сорбонска декларација од 25. маја 1998. године, која је подупрta овим обзирима, нагласила је централну улогу универзитета у развоју европских културних димензија. Та конвенција је истакла стварање европског подручја високошколског образовања као кључни начин промовисања мобилности и запошљавања грађана и укупног развоја континента.

Неколико европских земаља прихватило је позив да се обавежу на постизање циљева постављених у тој декларацији, потписивањем исте или изражавајући своје слагање у принципу.

Правац којим је кренуло неколико реформи високошколског образовања, које су покренуте у међувремену у Европи, доказао је одлучност многих влада да делују. Европске институције високошколског образовања, са своје стране, прихватиле су изазов и узеле главну улогу у изградњи европског подручја високошколског образовања, такође као последица фундаменталних принципа постављених у болоњској *Magna Charta Universitatum* од 1988. године. Ово је од највећег значаја, с обзиром да независност и аутономија универзитета осигурава да се системи високошколског образовања и научноистраживачког рада непрекидно прилагођавају променама потреба, захтевима друштва и напретку научног знања.

Одређен је ток у правом смеру и са разумном сврхом. Остварење веће компатибилности и упоредивости система високошколског образовања, међутим,

захтева сталан замах да би се сасвим постигли. Ми треба да то подржимо кроз промовисање конкретних мера за постизање конкретних корака напред.

На састанку 18. јуна 1999. године учествовали су ауторитативни експерти и научници из свих наших земаља и дали нам врло корисне предлоге за иницијативе које треба предузети.

Ми посебно морамо гледати на циљ повећавања међународне конкурентности европског система високошколског образовања. Виталност и ефикасност сваке цивилизације може се мерити атрактивношћу своје културе за друге земље. Ми треба да осигурамо да систем европског високошколског образовања стекне светски ниво атрактивности једнаку нашим изванредним културним и научним традицијама.

Потврђивањем своје подршке општим принципима постављеним у Сорбонској декларацији, ми се укључујемо у координацију наше политике да за кратко време достигнемо, а у сваком случају током прве деценије трећег миленијума, следеће циљеве, за које сматрамо да су од примарног значаја за успостављање европског подручја високошколског образовања и промоцију европског система високошколског образовања широм света:

- Усвајање лако разумљивих и упоредивих система степени, такође кроз примену додатка дипломи, како би се промовисала могућност запошљавања европских грађана и међународна конкурентност европског система високошколског образовања.
- Усвајање система који се у суштини заснива на два главна циклуса, додипломском и постдипломском. Приступ другом циклусу захтева успешно завршавање првог циклуса студија, које траје најмање три године. Степен који се додељује након првог циклуса је релевантан и за европско тржиште рада као одговарајући ниво квалификације. Други циклус треба да води до степена магистра и/или доктора, као у многим европским земљама.

- Увођење система кредита – као што је ECTS систем – као правог начина промовисања најраширеније студентске мобилности. Кредити би се могли стећи и изван контекста високошколског образовања, укључујући учење током целог живота, под условом да их признају дотични универзитети пријема.
- Промоција мобилности превазилажењем препрека до делотворне примене слободног кретања са посебном пажњом на:
 - за студенте, приступу могућностима за студије и обуку у сродним службама;
 - за наставнике, истраживаче и административно особље, признавању и валоризацији периода проведеног у европском контексту вршећи научна истраживања, у настави и обуци, без штете по њихова статутарна права.
- Промоција европске сарадње на осигурању квалитета у погледу развијања упоредивих критеријума и методологија.
- Промоција неопходних европских димензија у високошколском образовању, нарочито у погледу развоја наставног плана и програма, међуинституцијске сарадње, планова мобилности и обједињених програма студија, обуке и научног истраживања.

Ми се обавезујемо на постизање ових циљева – у оквиру наших институционалних способности и потпуно уважавање разноликости култура, језика, националних образовних система и аутономије универзитета – да консолидујемо европско подручје високошколског образовања.

У том циљу, ми ћемо следити путеве међувладине сарадње, заједно с невладиним европским организацијама које имају надлежности у високошколском образовању. Ми поново од универзитета очекујемо да брзо и позитивно реагују и активно допринесу успеху наших настојања.

Убеђени да успостављање европског подручја високошколског образовања захтева константну подршку, надзор и прилагођавање на потребе које непрекидно искрсавају, одлучујемо да се поново састанемо за две године, како бисмо оценили постигнути напредак и нове кораке које треба предузети.

Министар науке и транспорта

(Аустрија)

Генерални директор Француске заједнице

Министарство високошколског образовања и научног истраживања

(Белгија)

Генерални директор

Министарство Фламманске заједнице

Одсек за образовање

(Белгија)

Заменица министра образовања и науке

(Бугарска)

Министар образовања, омладине и спорта

(Чешка Република)

Министарка образовања

(Данска)

Министар образовања

(Естонија)

Министарка образовања и науке

(Финска)

Министар националног образовања, научног истраживања и технологије

(Француска)

Секретар државног парламента

Савезно министарство образовања и научног истраживања

(Немачка)

Министарка образовања, науке, научног истраживања и културе немачке савезне покрајине Schleswig-Holstein

(Стална конференција министара културе немачких савезних покрајина)

Министар јавног образовања и верских питања

(Грчка)

Заменик државног секретара за високошколско образовање и науку

(Мађарска)

Генерални секретар Министарства образовања, науке и културе

(Исланд)

Главни референт Министарства образовања и науке

(Ирска)

Министар универзитета и научног и технолошког истраживања

(Италија)

Државна министарка високошколског образовања и науке

(Летонија)

Министар образовања и науке

(Литванија)

Министарка националног образовања и стручне обуке

(Луксембург)

Министар образовања

(Малта)

Министар образовања, културе и науке

(Холандија)

Министар образовања, научног истраживања и питања цркве

(Норвешка)

Државни подсекретар за национално образовање

(Пољска)

Министар образовања

(Португал)

Министар националног образовања

(Румунија)

Министар образовања

(Република Словачка)

Државни секретар за високошколско образовање

(Словенија)

Државни секретар за образовање, универзитете, научно истраживање и развој

(Шпанија)

Државни секретар за образовање и науку

(Шведска)

Државни секретар за науку и научно истраживање

(Швајцарска Конфедерација)

Државна министарка за образовање и запошљавање

(Велика Британија)

Прилог 2 - АНКЕТЕ

АНКЕТА 1

Студијски програм:

Анкета је анонимна.

Заокружите укупну оцену за сваки сегмент установе на којој студирате у зимском семестру школске 2017/2018 године са оценом од 1 (најмања оцена) до 5 (највећа оцена), /без одговора.

Да ли сте први пут уписали предмет?	1 Да	2. Не
Да ли редовно похађате наставу?	1. Да	2. Не

Да ли се настава редовно одржава: предавања	1	2	3	4	5
Разумљивост начина излагања материје предвиђене предметом	1	2	3	4	5
Усаглашеност плана предавања и обима предвиђене материје	1	2	3	4	5
Подстицање студената на активност, критичко размишљање и креативност	1	2	3	4	5
Предавања наставника помажу студенту да лакше савлада материју	1	2	3	4	5
Обим и квалитет препоручене литературе	1	2	3	4	5
Наставник даје корисне информације за будући рад студената	1	2	3	4	5
Наставник одговара на питања и води рачуна о коментарима студената	1	2	3	4	5
Професионалност и етичност наставника у комуникацији са студентима	1	2	3	4	5
Објективност и непристрасност у оцени знања студента	1	2	3	4	5

АНКЕТА 2

Вредновање квалитета високошколске установе

Анкета је анонимна.

Заокружите укупну оцену за сваки сегмент установе на којој студирате у зимском семестру школске 2017/2018 године са оценом од 1 (најмања оцена) до 5 (највећа оцена), /без одговора.

Да ли се студенти редовно информису о дешавањима на установи	1	2	3	4	5
Да ли је студентима омогућен приступ ка информацијама о установи	1	2	3	4	5
Да ли је усаглашено маркетиншко представљање установе (пре Вашег уписа) и оно што студент добија након уписа	1	2	3	4	5
Да су студенти укључени у доношење одлука на установи	1	2	3	4	5
Да ли је студентима омогућен пријем код декана/директора установе	1	2	3	4	5
Љубазности услужност студентске службе					
Услужност финансијске службе	1	2	3	4	5
Љубазност и услужност секретара	1	2	3	4	5
Да ли установа располаже са опремом која олакшава наставу	1	2	3	4	5
Снабдевеност и доступност библиотеке	1	2	3	4	5

Прилог 3 – Изјава о ауторству

Изјава о ауторству

Потписани/а Драган Турањанин

Број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

Болоњски процес и утицај на менаџмент и контролу квалитета у високом образовању

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини, ни у деловим, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Нови Сад, -----
(Датум)

Потпис

Прилог 4 – Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Драган Турањанин

Број уписа _____

Студијски програм _____

Наслов

рада Болоњски процес и утицај на менаџмент и контролу квалитета у високом образовању

Ментор Проф. др Зорка Грандов

Потписани/а

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу Дигитална библиотека дисертација Универзитета Привредна академија у Новом Саду.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за стицање научног назива доктор наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама Дигиталне библиотеке дисертација, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета Привредна академија у Новом Саду

Нови Сад, -----

(Датум)

Потпис

Прилог 5 – Изјава о коришћењу

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитет Привредна академија у Новом Саду да у Дигиталну библиотеку дисертација Универзитета Привредна академија у Новом Саду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталну библиотеку дисертација Универзитета Привредна академија у Новом Саду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа.)

Нови Сад, -----
(Датум)

Потпис

1. **Ауторство** – Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. **Ауторство – некомерцијално – без прераде.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. **Ауторство – без прераде.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце.

Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

БИОГРАФИЈА

Кандидат Драган Турањанин од почетка свог пословног ангажовања окренут је научном и практичном едуковању кроз непрекидно и непосредно напредовање и усавршавање кроз праксу, прешавши пут од референта за економска питања, преко руководиоца службе контроле, плана и анализе, комерцијалног директора до генералног директора односно топ менаџера.

Прво запослење и радно искуство стекао је у СО Пожаревац, МЗ „Костолац“ на пословима и радним задацима референта за економска питања. Потом прелази у Друштвено трговинско предузеће „Воћар“ из Приштине где пролази од референта материјалног књиговодства, преко плана и анализе, руководиоца сектора интерне контроле до шефа комерцијалног сектора.

Након исказане потребе споразумно прелази у Д.Д „Метамб“ из Приштине где обавља послове и радне задатке комерцијалног директора и помоћника генералног директора.

Увођењем привремених мера у ДД.ИН. „Напредак“ из Приштине који се налазио у вишегодишњој блокади и пред увођењем стечаја именован је за привремени пословодни орган, да би потом избором био постављен за генералног директора тог предузећа, где је успешно обавио санацију и консолидацију фирме, те је тиме довео до једне од водећих у дрвопрерађивачкој индустрији бивше СФРЈ.

Од 2003. године добија звање предавача на Вишој пословној школи у Бלאцу где је ангажован на предметима: Управљање квалитетом, Тржиште новца и капитала и Финансијска тржишта.