



UNIVERZITET U NOVOM SADU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSEK ZA PEDAGOGIJU

**ANALIZA ISHODA UČENJA KAO  
INDIKATORA KVALITETA VISOKOG  
OBRAZOVANJA**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Mentor: Prof. dr Olivera Gajić

Kandidat: Biljana Lungulov

Novi Sad, 2015. godine

### KLJUČNA DOKUMENTACIJSKA INFORMACIJA

Redni broj: RBR	
Identifikacioni broj: IBR	
Tip dokumentacije: TD	Monografska dokumentacija
Tip zapisa: TZ	Tekstualni štampani materijal
Vrsta rada (dipl., mag., dokt.): VR	Doktorska disertacija
Ime i prezime autora: AU	Biljana Lungulov
Mentor (titula, ime, prezime, zvanje): MN	Dr Olivera Gajić, redovni profesor
Naslov rada: NR	Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja
Jezik publikacije: JP	srpski
Jezik izvoda: JI	srpski / engleski
Zemlja publikovanja: ZP	Srbija
Uže geografsko područje: UGP	Vojvodina, Novi Sad
Godina: GO	2015.
Izdavač: IZ	Autorski reprint
Mesto i adresa: MA	Srbija, Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2

Fizički opis rada: FO	(10 poglavlja / 386 stranica / 4 slike / 14 grafikona / 60 tabela / 254 reference / 12 priloga)
Naučna oblast: NO	Pedagogija
Naučna disciplina: ND	Visokoškolska pedagogija
Predmetna odrednica, ključne reči: PO	Visoko obrazovanje, ishodi učenja, kvalitet obrazovanja, kompetencije, reforma
UDK	
Čuva se: ČU	Biblioteka Odseka za pedagogiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu
Važna napomena: VN	nema
Izvod: IZ	str. vi-vii
Datum prihvatanja teme od strane NN veća: DP	16.11.2012.
Datum odbrane: DO	
Članovi komisije: (ime i prezime / titula / zvanje / naziv organizacije / status) KO	predsednik: dr Zoroslav Spevak, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  mentor: dr Olivera Gajić, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu  član: dr Neven Hrvatić, redovni profesor, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu  član: dr Jovana Milutinović, vanredni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
FACULTY OF PHILOSOPHY

**KEY WORD DOCUMENTATION**

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	Doctoral dissertation
Author: AU	Biljana Lungulov
Mentor: MN	Olivera Gajić, PhD, full professor
Title: TI	Analysis of learning outcomes as indicators of the quality of higher education
Language of text: LT	Serbian
Language of abstract: LA	Serbian/English
Country of publication: CP	Serbia
Locality of publication: LP	Vojvodina, Novi Sad
Publication year: PY	2015.
Publisher: PU	Author reprint
Publication place: PP	Serbia, 21000 Novi Sad, Dr Zorana Đinđića 2

Physical description: PD	(10 chapters / 386 pages / 4 pictures /14 graphs / 60 tables / 254 references / 12 appendices)
Scientific field SF	Pedagogy
Scientific discipline SD	Higher education
Subject, Key words SKW	Higher education, learning outcomes, competences, reform, quality of education
UC	
Holding data: HD	The Library of the Department of Pedagogy, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad
Note: N	None
Abstract: AB	p. viii-ix
Accepted on Scientific Board on: AS	16.11.2012.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>President: Zoroslav Spevak, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>Mentor: Olivera Gajić, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p> <p>Member: Neven Hrvatić, PhD, full professor, Faculty of Philosophy, University of Zagreb</p> <p>Member: Jovana Milutinović, PhD, associate professor, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad</p>

# ANALIZA ISHODA UČENJA KAO INDIKATORA KVALITETA VISOKOG OBRAZOVANJA

## *Rezime*

U radu je razmatran obrazovni i sociopolitički kontekst reforme visokog obrazovanja, kao i njeni efekti na unapređenje i osiguranje njegovog kvaliteta. Ukazano je na različite aspekte reforme predviđene Bolonjskom deklaracijom, procese usaglašavanja različitih sistema i kreiranje Evropskog prostora visokog obrazovanja. Poseban osvrt dat je na aktuelnu problematiku upotrebe ishoda učenja i razvoja potrebnih kompetencija studenata za život i rad u 21. veku u kontekstu kvaliteta nastavnog procesa.

Osnovni cilj istraživanja odnosio se na analizu efekata reforme visokog obrazovanja sa posebnim akcentom na upotrebu i razumevanje koncepta ishoda učenja, kao i mogućeg uticaja visokog obrazovanja i kvaliteta nastave na razvoj ključnih kompetencija studenata. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 852 ispitanika koji su činile tri različite grupe i to: sadašnji studenti, diplomirani studenti i nastavno osoblje Univerziteta u Novom Sadu. Ispitanici su popunjavali upitnik kreiran za potrebe ovog istraživanja koji se odnosio na ispitivanje njihove percepcije o efektima reforme, upotrebe ishoda učenja, razvoja ključnih kompetencija i procenu kvaliteta nastavnog procesa. Obradom i analizom dobijenih podataka, pored utvrđivanja mišljenja zasebnih grupa ispitanika vršeno je i poređenje među grupama kako bi se ispitali navedeni fenomeni iz pozicije različitih zainteresovanih strana u visokom obrazovanju. Podaci su obrađeni i analizirani integracijom kvantitativnih i kvalitativnih metoda u cilju ostvarenja komplementarnih ciljeva istraživanja, povećanja interpretabilnosti podataka i obuhvatnijeg razumevanja suštine ispitivanog fenomena.

Rezultati istraživanja ukazuju na to da ispitanici imaju negativniji stav prema efektima reforme pri čemu se posebno izdvajaju nastavnici koji u najvećem procentu smatraju da se reformom nije unapredio kvalitet visokog obrazovanja. Studenti su generalno zadovoljni obrazovnom uslugom i iskustvom koje su stekli tokom studiranja i u tome nema značajnije razlike između sadašnjih i diplomiranih. Kao najznačajniji ishodi učenja koje treba ostvarivati tokom visokog obrazovanja identifikovani su oni koji se mogu klasifikovati u grupe opštih i područno specifičnih kompetencija. Rezultati ukazuju na to da nastavnici smatraju da je završni ispit adekvatan način procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja dok studenti ističu značaj i mogućnosti praktičnih aktivnosti i rešavanja problemskih situacija.

Prilikom analize i selekcije ključnih kompetencija utvrđeno je da ispitanici navode kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema kao najznačajnije. U skladu sa tim, zaključeno je da studenti pozitivnije ocenjuju razvoj opštih sposobnosti tokom visokog obrazovanja u odnosu na druge dve grupe ispitanika. Po mišljenju sadašnjih studenata, uticaj visokog obrazovanja najznačajnije je primećen u razvoju ličnih osobina kao što su upornost i odgovornost, dok, nastavnici i diplomirani studenti smatraju da se visokoškolskom nastavom najviše utiče na memorisanje i reprodukciju sadržaja. Kao faktore koji najviše utiču na razvoj opštih sposobnosti obe grupe studenata izdvajaju sopstveno zalaganje i pristup učenju, dok visoko obrazovanje procenjuju kao značajno, ali ne presudno. Međutim, ispitanici smatraju da se tokom nastavnog procesa ne podstiče dovoljno kritičko mišljenje, ali i da nastavnici podstiču samostalnost studenata i postavljaju zadatke u kojima se traži logičko razmišljanje i povezivanje nastavnog sadržaja. U pogledu evaluacije kvaliteta nastavnog procesa, utvrđeno je da postoje

značajne razlike između grupa ispitanika i da nastavnici pozitivnije ocjenjuju kvalitet nastave, dok su sadašnji studenti prema tome ispoljili negativniji stav.

Dobijeni rezultati ukazali su na nedostatke i propuste u sprovođenju reforme visokog obrazovanja, ali i osvetlili aspekte koji su unapređeni procesom reorganizacije studija i unapređenja obrazovnog iskustva za relevantne zainteresovane strane. Treba ih shvatiti kao svojevrsni indikator kvaliteta visokoškolskog obrazovanja i kreiranja obrazovne politike.

*Ključne reči:* visoko obrazovanje, reforma, ishodi učenja, kompetencije, kvalitet, nastava.

# ANALYSIS OF LEARNING OUTCOMES AS INDICATORS OF THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

## *Abstract*

The thesis analyzes the educational and socio-political context of the higher education reform, as well as its effects on improving and ensuring its quality. There have been emphasized various aspects of the reforms prescribed by the Bologna Declaration, processes of harmonization of different systems, and the creation of the European Higher Education Area. A special emphasis is given to the current problems of the use of learning outcomes and development of necessary competencies of students for life and work in the 21st century in the context of the teaching quality.

The main objective of this research was to analyze the effects of the higher education reform with special emphasis on the use and understanding of the concept of learning outcomes, as well as the possible impact of higher education and the quality of teaching to the development of the students' key competencies. The research was conducted on a sample of 852 respondents divided into three different groups: current students, graduates and teaching staff of the University of Novi Sad. The respondents filled out a questionnaire created for this research, which involved the testing of their perceptions about the effects of the reform, the use of learning outcomes, development of key competencies and assessment of the teaching quality. In addition to establishing opinions of separate groups of subjects, by processing and analysis of the data obtained the groups were compared in order to investigate these phenomena from the perspective of different stakeholders in higher education. The analysis and processing of the data were done by integrating quantitative and qualitative methods in order to achieve complementary goals of the research, increase interpretability of the data, and have more comprehensive understanding of the essence of the investigated phenomenon.

Results of the research indicate that the subjects have a rather negative attitude towards the effects of the reforms with particular emphasis on teachers who believe in the highest percentage that the reform has not improved the quality of education. Students are generally satisfied with the education service and experience gained during their studies and there is no any significant difference between the current students and graduates. As the most important outcomes to be achieved during higher education, there have been identified those that could be classified into groups of general and domain-specific competencies. The results indicate that teachers believe that the final exam is an appropriate way of assessing the achievement of learning outcomes, while the students emphasize the importance and possibilities of practical activities and resolving problem situations.

In the analysis and selection of key competencies, it is found that the subjects point to the critical thinking and problem-solving ability as the most important. Accordingly, it has been concluded that the students more positively assess the development of general skills during higher education than the other two groups of subjects. In the opinion of current students, the impact of higher education is observed as the most important in the development of personal traits such as perseverance and responsibility, while teachers and graduate students believe that the higher education instruction has the greatest influence on memorizing and reproducing the contents.

As the factors that influence the most the development of general skills of both groups of students, there are emphasized their own commitment and approach to



learning, while they assess the higher education as significant, but not decisive. However, the subjects believe that the critical thinking is not encouraged enough during the teaching process, but that the teachers encourage the students' autonomy and set tasks that require logical thinking and linking of different teaching contents. In terms of evaluation of the teaching quality, it has been concluded that there are significant differences among the groups of subjects, and that the teachers more positively assess the quality of teaching, while current students have expressed more negative attitude for this issue.

The obtained results point to the gaps and deficiencies in the implementation of the reform of higher education, but have also enlighten the aspects that have been improved by the reorganization process of studies and improvement of the educational experience for the relevant stakeholders. In this regard, these aspects should be understood as an indicator of the quality of higher education and the creation of educational policy.

*Key words:* higher education, reform, learning outcomes, competencies, quality, teaching.

## Sadržaj

1. UVOD .....	2
2. PERSPEKTIVE VISOKOG OBRAZOVANJA U EVROPI .....	7
2.1. Nastanak i razvoj ideje Evropskog prostora visokog obrazovanja.....	9
2.2. Reforma visokog obrazovanja i Bolonjski proces .....	13
2.2.1. Uvođenje trocikličnog sistema studija.....	21
2.2.2. Kreiranje okvira kvalifikacija u Evropskom prostoru visokog obrazovanja.....	25
2.2.3. Evropski sistem prenosa bodova (ESPB) .....	30
2.2.3.1. Implementacija dokumenta <i>Dodatak diplomi</i> .....	32
2.2.4. Ishodi učenja i kompetencije studenata .....	35
2.2.5. Mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju.....	40
2.2.6. Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja.....	47
2.2.7. Dizajniranje i inoviranje kurikuluma.....	51
2.2.8. Demokratičnost i dostupnost visokog obrazovanja .....	55
2.2.9. Utemeljenje koncepta doživotnog obrazovanja u evropskom kontekstu.....	62
3. AKTUELNI STAVOVI I ISTRAŽIVANJA ISHODA UČENJA I KOMPETENCIJA U VISOKOM OBRAZOVANJU .....	67
3.1. Proučavanja ishoda učenja i njihove primene u visokom obrazovanju.....	69
3.2. Analiza i definisanje ključnih kompetencija u okviru internacionalnih projekata i istraživanja.....	76
4. ISHODI UČENJA U VISOKOM OBRAZOVANJU I KOMPETENCIJE STUDENATA .....	85
4.1. Konceptualizacija i određenje pojma <i>ishodi učenja</i> .....	86
4.2. Značaj ishoda učenja i njihove upotrebe u nastavnom radu .....	93
4.2.1. Planiranje i definisanje ishoda učenja .....	98
4.2.2. Blumova taksonomija i ishodi učenja .....	104
4.3. Procena ostvarenosti ishoda učenja i ocenjivanje studenata.....	111
4.4. Kompetencije studenata za 21. vek.....	118
4.5. Kompetencije: pojam i značaj.....	121
4.5.1. Područno specifične i opšte kompetencije studenata.....	128
4.6. Razvoj opštih kompetencija studenata.....	132
4.6.1. Klasifikacija opštih kompetencija.....	136
4.6.2. Konceptualna i teorijska osnova za odabir ključnih kompetencija.....	144
4.7. Kurikulum zasnovan na ishodima učenja i kompetencijama.....	150
4.8. Kritički osvrt na politiku upotrebe ishoda učenja .....	157

5. KVALITET VISOKOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA: KONCEPT, PRAKSA I TENDENCIJE RAZVOJA .....	162
5.1. Različiti pristupi i teorijska određenja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja .....	163
5.2. Osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja.....	171
5.3. Procedure za unapređenje i obezbeđenje kvaliteta visokog obrazovanja.....	175
5.3.1. Interna kontrola kvaliteta.....	178
5.3.2. Eksterna kontrola kvaliteta.....	183
6. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA .....	190
6.1. Predmet i problem istraživanja .....	190
6.2. Cilj i zadaci istraživanja.....	191
6.3. Hipoteze istraživanja .....	193
6.4. Definisane ključne varijabli istraživanja.....	197
6.5. Metode i tehnike istraživanja .....	200
6.6. Instrumenti istraživanja .....	203
6.7. Populacija i uzorak istraživanja.....	208
6.8. Tok istraživanja.....	215
6.9. Obrada podataka.....	216
7. PRIKAZ I DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA .....	218
7.1. Značaj i efekti reforme visokog obrazovanja .....	218
7.2. Zadovoljstvo obrazovnom uslugom i kvalitetom studija.....	231
7.3. Struktura, razumevanje i upotreba ishoda učenja.....	244
7.4. Definisane i planiranje ishoda učenja.....	257
7.5. Procenjivanje ostvarenosti ishoda učenja.....	268
7.6. Selekcija ključnih kompetencija za život i rad u 21. veku i značaj visokog obrazovanja za njihov razvoj .....	276
7.7. Razvoj opštih sposobnosti sa akcentom na kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema .....	287
7.8. Značaj visokoškolske nastave za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema .....	293
7.9. Visokoškolska didaktika i kvalitet nastave .....	302
8. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA .....	315
9. LITERATURA .....	324
10. PRILOZI .....	339

*Univerzitet je škola, ali veoma specijalna vrsta. Namenjen je ne samo kao mesto za obrazovanje; nego i kao mesto gde studenti aktivno učestvuju u istraživanju i na osnovu tog iskustva dostižu intelektualnu disciplinu i obrazovanje koje ostaje sa njima tokom čitavog života. Idealno, student misli nezavisno, sluša kritički i odgovoran je prema sebi. Ima slobodu da uči.*  
*(Jaspers 1959: 1)*

*Funkcija univerziteta nije samo u tome da uči kako zaraditi za život ili da obrazuje nastavnike za rad u državnim školama, ili da bude centar pristojnog društva; ona, iznad svega, podrazumeva da univerziteti budu organ finog prilagođavanja između realnog života i sve većeg znanja o životu, odnosno prilagođavanja koje čini tajnu civilizacije.*  
*(Du Bois 1903/2007: 60)*

## **1. Uvod**

Visoko obrazovanje je oblast koja je u poslednjoj deceniji kontinuirano izložena promenama i reformama, jer se, srazmerno razvoju nauke i tehnike, očekuje da i obrazovni sistem ponudi drugačije sadržaje i načine rada i time osposobi studente koji će imati kompetencije za život i rad u tako promenljivoj sredini. Može se slobodno reći da je svaki aspekt visokog školstva donekle izmenjen, dopunjen i rekonstruisan i da sve promene koje se dešavaju imaju za cilj unapređenje kvaliteta obrazovanja i nastave. Kvalitet se posebno ogleda u sticanju potrebnih znanja i kompetencija kako bi se uspešno odgovorilo zahtevima društva koje se neprestano menja i razvija. Sama činjenica da se drastično povećao broj studenata i broj visokoškolskih institucija i da je visoko obrazovanje tokom prošlog veka doživelo transformaciju od elitnog ka masovnom, neminovno utiče na promene u strukturi, organizaciji i praksi pružanja obrazovnih usluga.

Komparativna istraživanja ukazuju na to da je ekspanzija visokog obrazovanja u dvadesetom veku svetski fenomen (Schofer, Meyer 2005). Razlozi za takve tranzicije su brojni, a Skot ih sumira u neke od najznačajnijih koji se odnose na: demokratsku i obrazovnu revoluciju, individualizaciju, trijumf naučnog i tehnološkog znanja i, za njega najznačajniji, razvoj postindustrijske i uslužne ekonomije u razvijenim zemljama. Tome dodaje i popularnu kulturu, masovne medije, urbanizam, postmodernizam i dr. (Scott 2010).

Ovakva situacija posebno je izražena u Evropi gde su se sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije (nakon 1999. godine) obavezale da će reformisati nacionalni sistem visokog obrazovanja i uskladiti ga sa akcionim linijama i ciljevima definisanim u okviru Bolonjskog procesa. Protekla decenija je, u tom smislu, predstavljala vrlo dinamičan period razvoja, transformacije, reorganizacije i preispitivanja obrazovne politike svih zemalja u cilju kreiranja jedinstvenog Evropskog prostora visokog obrazovanja. U tom procesu ključan je odnos između visokog obrazovanja i ekonomije znanja jer se teži osiguranju i unapređenju kvaliteta obrazovanja u cilju stvaranja Evrope kao najkonkurentnije ekonomije zasnovane na znanju u svetu (European Council 2000).

Smatra se, dakle, da živimo u najdinamičnijem periodu ljudskog postojanja, kada nauka napreduje i razvija se svakodnevno, kada tehnika i tehnologija prevazilaze mogućnosti čoveka, kada informacije zastarevaju velikom brzinom i kada dolazimo do novih zanimljivih činjenica svakoga dana našeg postojanja. U ovakvoj situaciji neverovatnog razvoja ljudskog saznanja, nemoguće je očekivati od ljudi da jednom usvojene činjenice i znanja koriste i upotrebljavaju tokom čitavog života. Govori se, dakle, o pravom društvu znanja. Društvu čija je osnovna valuta – znanje.

Reforma visokog obrazovanja i njegovo usklađivanje sa potrebama tržišta rada i privrede iz tog razloga iziskuje naučne i stručne analize i istraživanja, koja se posebno osvrću na razmatranje njenih rezultata i efekata. Uvažavajući navedene tendencije, u ovom radu analiziran je koncept ishoda učenja i njegove upotrebe u visokoškolskoj nastavi čime se posebno osvetljava problematika osiguranja i unapređenja kvaliteta obrazovanja. Ishodi učenja definišu se kao projektovana znanja i sposobnosti koje će studenti moći da demonstriraju na kraju određenog perioda učenja (Otter 1992, Allan 1996, Moon 2002, Hussy, Smith 2002, 2003, 2008, Adam 2006, Kenedy 2007, Nushe 2008, Biggs, Tang 2011) i u tom smislu, predstavljaju konkretizaciju opštih i područno specifičnih kompetencija koje je potrebno razvijati i unapređivati tokom trajanja studija.

Međutim, brojni su faktori koji utiču na kvalitet obrazovanja, te se ta kategoriju ne može shvatiti kao eksplicitno jasno i konkretno određena (Green 1994, Dale 2003, Newton 2007), nego kao koncept koji ima relativan karakter i prevashodno zavisi od onoga ko ga posmatra, ali i konteksta u okviru kojeg se analizira (Doherty 1994/2005, Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005, ENQA 2009).

Evropska unija ambiciozno teži ka tome da do 2020. godine ostvari cilj da 40% mladih na teritoriji Evrope završi proces visokog obrazovanja. Međutim, težnja da se sve više povećava broj onih koji ulaze i završavaju proces visokog obrazovanja ima smisla jedino ako je praćena odlukom i posvećenošću da se obezbedi da je iskustvo nastave i učenja u visokom obrazovanju najbolje što može da bude (High Level Group on the Modernisation of Higher Education 2013). Da bi se postigli određeni rezultati i ostvarili navedeni ciljevi, podrazumeva se saradnja i međusobno dejstvo svih aspekata koji posredno i neposredno učestvuju u visokom obrazovanju. Ti aspekti prevashodno se odnose na: organizaciju nastavnog procesa, strukturu kurikuluma, nastavne sadržaje, dostupnu literaturu, akademsko osoblje, upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija u nastavi, savremenost nastavnih metoda, opremljenost fakulteta, lične

karakteristike studenata i njihov pristup učenju i dr. Dakle, svaki od navedenih aspekata, kao i brojni drugi, znatno utiču na kvalitet obrazovanja, međutim, tek kada su u međusobnoj sinergiji i integraciji mogu uticati na ostvarenje konačnih ishoda učenja.

Ključna ideja i opredeljenost za istraživanje ove teme inspirisana je aktuelnošću potrebe za sprovođenjem analize i ispitivanja kvaliteta visokog obrazovanja iz perspektive ostvarenih ishoda učenja i razvoja potrebnih kompetencija studenata. U radu je prihvaćen stav da je kvalitet bilo kojeg procesa prevashodno određen njegovim proizvodom (vidi: Garvin 1984), pri čemu se akcenat stavlja na kvalitativne rezultate koje studenti ostvare, znanja koja steknu i kompetencije koje razvijaju, koji su shvaćeni su kao najznačajniji indikator kvaliteta visokog obrazovanja.

Nakon uvodnih razmatranja, drugo poglavlje rada odnosi se na analizu aktuelnih promena u visokom obrazovanju. Dat je prikaz ključnih ciljeva i akcionih linija definisanih Bolonjskim procesom, kao i zaključaka i preporuka donetih na ministarskim konferencijama koje su usledile u narednim godinama. Predstavljena je analiza svakog od predviđenih aspekata unapređenja obrazovanja, kako bi se dao detaljniji prikaz i tumačenje osnovnih pojmova istraživanja.

Treće poglavlje predstavlja prikaz relevantnih istraživanja koja su u određenoj meri služila kao inspiracija i podstrek za realizaciju ovog istraživanja. Prikazani su ključni internacionalni projekti i istraživanja, sprovedeni u okviru evropskih i svetskih organizacija, univerziteta i predstavnika tržišta rada. Istraživanja su podeljena u dve veće grupe i razvrstana u skladu sa tim da li se odnose na proučavanje ishoda učenja ili određenje i selekciju ključnih kompetencija. Cilj je bio da se ukaže na pojmove i problematiku koja je u okviru ovih projekata istraživana, kao i da se prikažu ključni teorijski i empirijski rezultati do kojih su došli istraživači.

U okviru četvrtog poglavlja razmatrana je problematika koncepta ishoda učenja kao relativno novog pojma u obrazovnoj praksi. Na početku je prikazano teorijsko određenje i konceptualizacija ishoda učenja kroz analizu dominantnih stavova u literaturi kojim se ukazuje na njegove ključne odrednice. Nakon toga, posebna pažnja posvećena je pedagoškim implikacijama i upotrebi ishoda učenja u nastavnoj praksi koja se odnosila na značaj njihovog definisanja i planiranja, kao i usklađivanja sa nastavnim strategijama. Ukazano je na način pisanja ishoda učenja, kao i značaj upotrebe različitih taksonomija ciljeva i zadataka nastave sa posebnim osvrtom na upotrebu Blumove taksonomije kao najpoznatije u naučnim i stručnim krugovima. Navedeni delovi se, iz

tog razloga, mogu shvatiti kao svojevrsni vodič i smernice za upotrebu i pisanje ishoda učenja. Na kraju razmatranja ove problematike istaknuta je potreba za adekvatnim procenjivanjem ostvarenosti planiranih ishoda učenja što predstavlja poseban aspekt njihove upotrebe u nastavnom radu. Zaključeno je da je u obrazovnoj praksi neophodno usaglasiti nastavne strategije i načine procenjivanja stečenog znanja i veština sa planiranim ishodima učenja kako bi se omogućila transparentnost, kao i obezbedilo ostvarenje planiranih obrazovnih ciljeva i ishoda učenja.

Drugi deo ovog poglavlja predstavlja razradu koncepta kompetencija od trenutka kada se prvi put pojavio u naučnoj literaturi preko prikaza različitih stavova i određenja, do ukazivanja i prihvatanja onog koji se smatra relevantnim za potrebe ovog istraživanja. Ukazano je na dominantnu podelu na područno specifične i opšte kompetencije pri čemu je istaknut sve veći značaj razvoja opštih kompetencija tokom visokog obrazovanja za zapošljavanje i profesionalni uspeh studenata. Razmatrane su i različite klasifikacije ključnih kompetencija, pri čemu je zaključeno da se najznačajnije odnose na razvoj kritičkog mišljenja, sposobnosti rešavanja problema, kvalitetnu komunikaciju i timski rad i saradnju sa drugima.

Kako bi se navedeni fenomeni kontekstualizovali na nastavnu i obrazovnu praksu, ukazano je na značaj dizajniranja kurikuluma u visokom obrazovanju u skladu sa planiranim ishodima učenja. Smatra se da je neophodno početi od planiranja i definisanja znanja i veština koje su potrebne studentima određenog profila i nakon toga pristupiti kreiranju kurikuluma što podrazumeva organizaciju predmeta u okviru konkretnog studijskog programa, kao i prilagođavanje i izdvajanje relevantnih nastavnih sadržaja.

Značajno je ukazati na to da je, pored pozitivnih aspekata upotrebe ishoda učenja u praksi visokog obrazovanja, prikazana i kritika vladajućih stavova koja se odnosi na percepciju određenih autora koji izražavaju dominantno negativan stav prema njihovoj upotrebi. Na taj način se pokušala izbeći jednostranost i subjektivnost u prikazivanju i tumačenju njihovog značaja.

U petom poglavlju definisan je pojam kvaliteta. Prikazana su različita teorijska razmatranja na osnovu čega je zaključeno da nema jedinstvene i opšteprihvaćene definicije kvaliteta i da njegovo određenje prevashodno zavisi od onoga ko ga posmatra, kao i od konteksta u kojem se posmatra. Posebno je dat osvrt na značaj unapređenja kvaliteta visokog obrazovanja kao jednom od ključnih ciljeva Bolonjskog procesa na



kojem se dodatno insistira tokom protekle decenije reforme. Razmatrani su izazovi i mogućnosti njegovog unapređenja kroz procese interne i eksterne evaluacije.

Empirijski deo rada podeljen je na dva poglavlja. Šesto poglavlje se odnosi na prikaz metodološkog pristupa problemu istraživanja u okviru kojeg su definisani: predmet i problem istraživanja, cilj i zadaci, hipoteze istraživanja, ispitivane varijable istraživanja, metode i tehnike, instrumenti koji su primenjeni, populacija i uzorak na kojem je sprovedeno istraživanje, objašnjen je tok istraživanja, kao i način obrade podataka. Dobijeni rezultati istraživanja, kao i njihova obrada i interpretacija, obuhvaćeni su sedmim poglavljem rada. Rezultati su interpretirani redosledom kojim su definisani zadaci istraživanja i dati su u grafičkoj i tabelarnoj formi prikaza. Interpretacija je realizovana na osnovu konsultovane literature i samostalnih zaključaka sa određenim implikacijama na pedagošku praksu.

U završnom delu rada data su zaključna razmatranja i sumirani su ključni rezultati teorijskog i empirijskog dela istraživanja. Obuhvaćene su i određene refleksije na obavljeno istraživanje sa sugestijama za naredna istraživanja ove problematike, kao i kritički osvrt na određene aspekte reforme visokog obrazovanja.

## **2. Perspektive visokog obrazovanja u Evropi**

*Internacionalizacija menja svet visokog obrazovanja,  
a globalizacija menja svet internacionalizacije.  
(Knight 2004: 5)*

Oblast visokog obrazovanja tokom proteklih decenija izložena je velikim izmenama i reformama koje reflektuju promene i razvoj čitavog društva, a posebno nauke i tehnologije. Preispitan je i redefinisano skoro svaki aspekt visokog obrazovanja sa ciljem unapređenja njegovog kvaliteta, osiguranja sticanja znanja i razvoja kompetencija studenata kako bi se uspešno odgovorilo zahtevima društva koje se neprestano menja i razvija. Velike društvene promene koje se dešavaju pod uticajem ubrzanog razvoja nauke, tehnike, tehnologije, evidentne ekspanzije znanja, gomilanja informacija i njihov sve brži protok i veću dostupnost, inicirale su promene u društvu i načinu života i rada ljudi. Takva situacija i novi trendovi koji se reflektuju i na oblast visokog obrazovanja, neminovno vode ka drugačijim pristupima u vođenju i organizaciji univerziteta i kreiranju jedinstvene obrazovne politike u Evropi.

Tokom protekle dve decenije, globalizacija je predstavljala pokretačku silu čitavog društva, a time i visokog obrazovanja. Pod globalizacijom se obično podrazumeva „višestruki proces koji može da utiče na zemlje na brojne različite načine, dok taj uticaj može biti i pozitivan i negativan” (Knight 2007: 208). Internacionalizacija visokog obrazovanja shvaćena je kao proces integracije u internacionalnoj, interkulturnoj ili globalnoj dimenziji (Knight 2003: 2) i predstavlja svojevrsni način na koji određena zemlja odgovara na uticaje i efekte globalizacije, dok u isto vreme poštuje posebnost nacije (Quiang 2003: 249). U skladu sa tim, procesi globalizacije i internacionalizacije stvaraju sve konkurentnije okruženje i otvoreno tržište (Sporn 2003), što dodatno utiče na reorganizaciju sistema visokog obrazovanja.

Pojedini autori su tvrdili da će globalizacija imati veoma pozitivne efekte, *osloboditi* visoko obrazovanje i inicirati neophodne promene. Smatraju, takođe, da poseban značaj u tom procesu imaju tehnološke inovacije, internet, snaga tržišta, mediji i sl. koji omogućuju svakome da bude konkurentan, obezbeđujući ravnopravnost svih na

taj način. Druga grupa autora, pak, smatra da globalizacija jača nejednakost širom sveta, omogućava i podstiče mekdonaldizaciju<sup>1</sup> univerziteta (Altbach 2006).

Mekdonaldizaciju (univerziteta) je moguće razumeti kao specifičnu instancu procesa racionalizacije: razvoja efikasnih sredstava za dostizanje datog cilja. Maks Veber (1864-1920) je među prvima opisivao proces racionalizacije u kontekstu razvoja administrativnih birokratija u modernoj Evropi (Weber 1978: 956–1005). Suprotno popularnom mišljenju, birokratije dostižu visok nivo efikasnosti jer su organizovane u funkcionalno diferencirane, hijerarhijske sisteme zasnovane na pisanim pravilima. Nakon Drugog svetskog rata ovi principi efikasnosti se širom sveta primenjuju na oblasti ili sektore izvan administrativne birokratije, od restorana brze hrane do univerziteta. Posledica ovakvog procesa je i da novi „potrošači“ imaju pristup raznovrsnim dobrima i uslugama koji je veći nego ikada ranije (Stillman 2007: 2689). Sve je veći broj autora, studija i istraživanja koja se bave procesima i efektima internacionalizacije i globalizacije društva i svakog njegovog aspekta i na taj način ukazuju na prednosti i mogućnosti, ali i izazove i poteškoće u svetskom globalnom kretanju i razvoju.

U oblasti visokog obrazovanja prevladavaju stavovi koji ističu da su procesi internacionalizacije i globalizacije u visokom obrazovanju podstakli i ubrzali nacionalnu deregulaciju i reforme i usmerili ih sve više prema internacionalnoj perspektivi (Kehm 2003, Teichler 2004). Kem (Kehm 2003) navodi tri glavna procesa u okviru visokog obrazovanja koji nastaju kao posledica takvih promena:

- demonopolizacija državnog sistema visokog obrazovanja kroz sve veći razvoj i uticaj privatnih univerziteta, osnivanje institucija visokog obrazovanja od strane privatnih kompanija, otvaranje brojnih ogranaka i predstavništva kampusa stranih institucija i sl.;
- deinstitutionalizacija studija i obrazovanja putem *online* učenja, priznavanje kompetencija i kvalifikacija stečenih tokom informalnog obrazovanja i van visokoškolskih institucija i sl.;

---

<sup>1</sup>Mekdonaldizacija predstavlja proces u kojem principi restorana brze hrane počinju da dominiraju i sve većim brojem sfera američkog društva i ostatka sveta. Aludirajući na čuveni lanac brze hrane, ovaj pojam je skovao sociolog Džordž Ricer kao metaforu za rasprostranjenu promenu u dostavljanju roba i usluga koja se kreće u pravcu instrumentalno efikasnijih sredstava distribucije (Stillman 2007). Ricer opisuje kompetitivnu prednost sistema usluge Mekdonaldsa i opisuje mnoge načine na koji je ovaj sistem oblikovao savremeno potrošačko tržište.

- denacionalizacija politike visokog obrazovanja kroz nove, uglavnom internacionalne, i nadnacionalne aktere, gubitak nacionalnih instrumenata za upravljanje i vođenje (Kehm 2003: 114).

Pored pomenutih procesa, kao drugi značajan mehanizam Sporn navodi harmonizaciju i usaglašavanje diploma i studijskih programa koji na taj način povećavaju konkurentnost i uporedivost između različitih država, obrazovnih sistema i univerziteta u Evropi. Na taj način globalno tržište podstiče univerzitete da razvijaju preduzetničke načine rada i unapređuju sistem menadžmenta i vođenja (Sporn 2003). Krajem devedesetih godina ta tema potpuno je okupirala pažnju svih učesnika u kreiranju obrazovne politike, donosioca odluka i brojnih eksperata, na osnovu čega su pokrenute inicijative i ostvareni naponi da se uspostavi sličan sistem studijskih programa i diploma širom cele Evrope. Takav novi sistem smatrao se ključnim za budući razvoj mobilnosti i internacionalne saradnje u visokom obrazovanju.

„Kako današnji akademski lideri odgovaraju na izazove globalizacije i internacionalizacije određuje univerzitet budućnosti. Očigledno je da značaj internacionalizacije na politiku visokog obrazovanja ne treba potceniti. Niti treba zanemariti uticaj internacionalizacije na tradicionalnu ulogu fakulteta, ulogu univerziteta u društvu, i – kao najznačajnije – na kvalitet obrazovnog iskustva studenata“ (Knight 2007: 225–226).

Aktuelni trendovi u društvu inicirali su i značajne promene u obrazovnoj politici, poimanju značaja, funkcije i ciljeva visokog obrazovanja, njegove efikasnosti, organizacije i menadžmenta i shodno tome ujedinjenoj Evropi postavili izazov da odgovori narastajućim globalnim potrebama i pripremi studente za konkurentno tržište rada. Sve visokoškolske institucije, kao organizacije za učenje i usavršavanje, treba da se prilagode procesima industrijalizacije i globalizacije (Jarvis 2000) i u skladu sa tim da restrukturiraju svoju organizaciju i politiku kako bi postale fleksibilne i zauzele vodeću ulogu u okruženju koje se menja ubrzanom dinamikom.

### ***2.1. Nastanak i razvoj ideje Evropskog prostora visokog obrazovanja***

Oblast visokog obrazovanja i sve visokoškolske institucije pretrpele su značajne promene još od početka devedesetih godina prošlog veka i, sa tim u vezi, nastojanja svih država ujedinjene Evrope usmerila su se ka tome da se sistem visokog obrazovanja učine konkurentnijim i efikasnijim, da Evropa postane vodeća ekonomija u svetu i društvo zasnovano na znanju. Takva odluka utemeljena je na sastanku predsedništva

Saveta Evrope 2000. godine u Lisabonu gde je zaključeno da „Evropa treba da postane najkonkurentnija i najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju, sposobna za održivi razvoj sa osiguranjem većeg broja boljih poslova i većom socijalnom kohezijom“ (European Council 2000).

Globalizacija je inicirala i uticala na to da mnogi obrazovni sistemi u Evropi preuzmu i ugledaju se na američki ili anglosaksonski sistem visokog obrazovanja. Cilj državnih politika je bio da se obezbedi pristup različitim uzrasnim grupama i da se proširi i modifikuje sistem visokog obrazovanja. Analiza autorke Sporn ukazuje na to da su kao rezultat takvih nastojanja, brojne države uvele strukovne studije i privatne univerzitete. Osnovane su i različite virtuelne institucije, ogranci i predstavništva internacionalnih univerziteta posebno na području kontinentalne Evrope (Sporn 2003). Autorka ističe da je tradicija u visokom obrazovanju u mnogim zemljama Evrope pod uticajem novih planova i pravaca razvoja, podlegla posebnom pritisku, što je rezultiralo dodatnim promenama u obrazovnim sistemima i nacionalnim obrazovnim politikama. Kao primer navode se Austrija i Švajcarska koje su uvele strukovne studije, zatim skandinavske zemlje i Holandija koje su prihvatile i odobrile otvaranje i osnivanje privatnih univerziteta, Španija i Francuska koje su razvile sisteme za unapređenje kontrole kvaliteta i na taj način osnovale nove institucije u okviru visokog obrazovanja (Sporn 2003).

Sprovedene reforme, promene i inoviranje obrazovnih struktura i elemenata obrazovnog sistema, realizovane su sa ciljem „evropeizacije visokog obrazovanja“ (de Wit 2007: 473) koja podrazumeva intenziviranje mobilnosti studenata i zaposlenih, razvoj kurikuluma, usaglašavanje stečenih kvalifikacija, kompatibilnost studijskih programa, uvođenje brojnih alata za ostvarivanje postavljenih ciljeva, izgradnju mreža visokoškolskih institucija, transnacionalnu saradnju i sl. Dakle, „nova filozofija obrazovanja“ obuhvata komplementarne pristupe: globalizaciji obrazovanja, internacionalizaciji obrazovanja, evropeizaciji obrazovanja, privatizaciji obrazovanja, informatizaciji obrazovanja, standardizaciji obrazovanja, celoživotnom učenju i društvu znanja“ (Hrvatić 2007: 241).

Zajednički ciljevi, inicirani promenama u svim sferama društva, doveli su do razvoja ideje ujedinjenja, ujednačavanja, harmonizacije i sinhronizacije obrazovnih sistema i obrazovnih politika svih zemalja Evrope, kako bi bile u mogućnosti da unaprede sistem visokog obrazovanja i na taj način budu konkurentne na globalnom

tržištu i pozicioniraju se na svetskoj mapi kvalitetnog školstva i visoko kvalifikovanih i obrazovnih stručnjaka.

Kao jedan od strateških ciljeva napretka jeste razvoj i utemeljenje evropskog društva zasnovanog na znanju, koji se oslanja na dva značajna konstrukta – Evropski prostor istraživanja (*European Research Area – ERA*) i Evropski prostor visokog obrazovanja (*European Higher Education Area – EHEA*). Takvo društvo je ono u kojem su obrazovanje, istraživanje, usavršavanje i inovacije u potpunosti usmereni na ostvarivanje ekonomskih i socijalnih ambicija Evropske unije, kao i očekivanja njenih građana. Navodi se da je Evropski prostor istraživanja postao kamen temeljac za Evropu zasnovanu na znanju, posebno u situaciji ubrzane globalizacije istraživanja i tehnologije i pojavu novih naučnih i tehnoloških sila, kao što su Kina i Indija (European Commission 2007).

Evropska komisija inicirala je 2000. godine osnivanje Evropskog prostora istraživanja, koji predstavlja korpus istraživača, projekata i aktivnosti, programa i politika unutar Evrope koji obuhvataju i transnacionalnu perspektivu. Takva struktura i organizacija omogućuje istraživačima, istraživačkim institutima i organizacijama više mobilnosti, konkurencije i saradnje i van granica svoje države. Prevedeni cilj je da se svima omogući pristup dostupnom znanju i tehnologiji širom Evrope. Ovakav koncept podrazumeva evropsko „unutrašnje tržište“ za istraživanja, na kojem se odvija slobodan protok i cirkulisanje istraživača, tehnologije i znanja, kao i efikasnu koordinaciju nacionalnih i regionalnih istraživačkih aktivnosti, programa i politika i inicijativa koje su osnovane i implementirane na nivou Evrope (European Commission 2007). Iako se većina aktivnosti odvija na regionalnom i nacionalnom nivou, nijedna pojedinačna zemlja ne može da ponudi dovoljno resursa da bi bila konkurentna na svetskom nivou. Stoga se u cilju osnaživanja Evropskog prostora istraživanja, aktivnosti organizuju putem multinacionalne saradnje i umrežavanja, što omogućuje efikasniju upotrebu nacionalnih i regionalnih resursa. Radi ostvarenja ovih ciljeva istaknuto je da Evropski prostor istraživanja kao zajednica naučnika, istraživača, resursa i građana treba da razvije i utemelji:

- adekvatnu razmenu i protok kompetentnih istraživača;
- istraživačku infrastrukturu svetske klase;
- izvrsne istraživačke institucije;
- efikasno širenje znanja;

- dobro koordinirane istraživačke programe i prioritete i
- otvorenost Evropskog prostora istraživanja ka svetu (European Commission 2007).

Nakon što je 2007. godine definisano šest ključnih tačaka na kojima treba da se zasniva razvoj istraživanja u Evropi, sve zainteresovane strane identifikovale su svoju ulogu u osiguranju i utemeljenju Evropskog prostora istraživanja. Posebno je istaknuta potreba da se prepozna ključna uloga univerziteta, naročito onih koji obuhvataju različite oblasti i usmereni su na istraživanja i na taj način “predstavljaju preduzetničke institucije sa jedinstvenim kapacitetom ili potencijalom da daju fleksibilne odgovore na kompleksne društvene potrebe, a i da kao posebno moćne institucije privuku najveće talente” (European Commission 2008: 27). Tako je posebno ukazano na značaj institucija visokog obrazovanja, kao nosioca razvoja u okviru nekoliko definisanih tačaka, a posebno onih koje se odnose na *širenje znanja* i na taj način je došlo do još veće povezanosti Evropskog prostora istraživanja i visokog obrazovanja.

U cilju harmonizacije i usaglašavanja i drugog značajnog stuba evropskog društva zasnovanog na znanju, odnosno kreiranja Evropskog prostora visokog obrazovanja, državni zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje Francuske, Nemačke, Italije i Ujedinjenog Kraljevstva u maju 1998. godine potpisali su Sorbonsku deklaraciju na Univerzitetu u Sorboni u Parizu, gde su definisani ključni pravci promene.

Utemeljenje Evropskog prostora visokog obrazovanja dalje je nastavljeno u junu 1999. godine, kada su Bolonjsku deklaraciju potpisali državni zvaničnici nadležni za visoko obrazovanje iz 30 evropskih zemalja. Na taj način je potreba za strukturalnim reformama inkorporirana u širi spektar ciljeva i aktivnosti kreiranja jedinstvenog obrazovnog prostora. Ovakva nastojanja bila su uokvirena u širi cilj koji je podrazumevao uspostavljanje Evropskog prostora visokog obrazovanja do 2010. godine.

Bolonjskom deklaracijom definisano je nekoliko primarnih ciljeva koji su nazvani akcionim linijama i na kojima bi sve visokoškolske institucije trebalo da zasnivaju pravce razvoja kako bi se što efikasnije uspostavio Evropski prostor visokog obrazovanja. Akcione linije koje su definisane su:

- usvajanje sistema jasnih i uporedivih diploma;
- usvajanje sistema koji je zasnovan na dva ciklusa studija;
- uspostavljanje sistema kredita;
- promocija mobilnosti;

- promocija evropske saradnje u osiguranju kvaliteta;
- promocija evropske dimenzije visokog obrazovanja;
- doživotno obrazovanje;
- institucije visokog obrazovanja i studenti;
- promocija atraktivnosti Evropskog prostora visokog obrazovanja;
- doktorske studije i sinergija između Evropskog prostora visokog obrazovanja i Evropskog prostora istraživanja (The UK HE Europe Unit 2005).

Na zvaničnim konferencijama državnih zvaničnika zaduženih za visoko obrazovanje koje su nakon toga usledile (Prag 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Luven 2009) ciljevi i zadaci Bolonjskog procesa prošireni su i detaljnije razrađeni (Teichler 2010). Evropski prostor visokog obrazovanja (EHEA) zvanično je uspostavljen na desetogodišnjicu potpisivanja Bolonjske deklaracije, u martu 2010. godine na konferenciji ministara zaduženih za visoko obrazovanje u Budimpešti i Beču.

„Osnivanje EHEA 2010. godine označilo je početak druge decenije Bolonjskog procesa, međuvladinog procesa u kreiranju politike u kojoj učestvuju skoro sve zemlje i sistemi visokog obrazovanja u proširenom geografskom prostoru od Rejkjavika do Vladivostoka“ (Westerheijden & Kohoutek 2014: 1).

Kao ključni cilj, definisan još 1999. godine, EHEA je trebalo da osigura sistem visokog obrazovanja u Evropi koji će biti koherentniji, konkurentniji i kompetitivniji. U periodu 1999–2010. godine svi napori i ciljevi Bolonjskog procesa bili su usmereni ka stvaranju Evropskog prostora visokog obrazovanja, što je i postalo realnost potpisivanjem Deklaracije u Budimpešti i Beču u martu 2010. godine. Naredna dekada u reformi i razvoju visokog obrazovanja predviđena je za učvršćivanje i ujedinjenje Evropskog prostora visokog obrazovanja.

## **2.2. Reforma visokog obrazovanja i Bolonjski proces**

Intenzivna reforma visokog obrazovanja u Evropi počinje usvajanjem Sorbonske deklaracije 1998. godine (*Sorbonne Joint Declaration 1998*) koju su državni zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje Francuske, Nemačke, Italije i Ujedinjenog Kraljevstva, potpisali na proslavi osam stotina godina postojanja Univerziteta u Parizu. Tada su zaključili da je separacija različitih sistema visokog obrazovanja u Evropi vrlo loša i da predstavlja sistemski pristup koji bi trebalo da bude prevaziđen. Ideja o kreiranju Evropskog prostora visokog obrazovanja nakon toga utemeljena je potpisivanjem



Bolonjske deklaracije (*The Bologna Declaration* 1999) od strane državnih zvaničnika zaduženih za visoko obrazovanje 30 evropskih država. Do sada je Bolonjsku deklaraciju prihvatilo i potpisalo 49 država, među njima i Srbija, koja je zvanično pristupila Bolonjskom procesu na konferenciji ministara u Berlinu 18. septembra 2003. godine.

U svom začetku Bolonjski proces trebalo je da jača konkurentnost i atraktivnost evropskog sistema visokog obrazovanja, da podstiče i razvija mobilnost studenata i povećava mogućnost zapošljavanja putem utemeljenja obrazovnog sistema zasnovanog na osnovnim i postdiplomskim studijama sa jasnim i preciznim programima i diplomama. Kontrola kvaliteta takođe je imala značajnu ulogu od samog početka i razvoja ideje jedinstvenog sistema visokog obrazovanja u Evropi (*Bologna beyond 2010* 2009). U godinama nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije usledile su ministarske konferencije na kojima su ciljevi definisani 1999. godine detaljnije razrađeni, prošireni i dopunjeni.

Stvaranje jedinstvenog evropskog obrazovnog prostora koje je tada započeto predstavlja dinamičan i vrlo osetljiv proces jer podrazumeva kako procese globalizacije, evropeizacije i internacionalizacije, tako i očuvanje nacionalne kulture, tradicije i identiteta svake od država i njihovih obrazovnih sistema. U takvom procesu važno je uspostaviti ravnotežu između usvajanja principa jednakosti, harmonizacije i na taj način postati integrativni deo evropskog obrazovnog sistema, prihvatiti deo evropskih vrednosti i načela društva znanja, ali u sve inkorporirati i sačuvati obeležja nacionalnih vrednosti.

U cilju ostvarenja pomenutih nastojanja sprovedene su temeljne i zahtevne reforme koje su se odnosile na svaki aspekt visokog obrazovanja, počevši od same organizacije univerziteta i fakulteta, preko sistema upravljanje i vođenja, do izmene planova i programa, potrebe za kontinuiranom kontrolom kvaliteta, osavremenjivanjem metoda i sredstava rada, inoviranjem literature, sve do drugačijeg pristupa i većeg angažovanja studenata u obrazovnom procesu.

Na osnovu analize i pregleda vladajućih stavova u literaturi (Zgaga 2004, Kehm 2003, Altbach 2006, Teichler 2010, Handal 2003, Harvey, Askling 2003, Kennedy 2007 i dr.) i ciljeva definisanih u deklaracijama i kominikeima koje su doneli evropski zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje (*The Sorbonne Declaration* 1998, *Bologna declaration* 1999, *Prague communiqué* 2001, *Berlin communiqué* 2003, *Bergen communiqué* 2005, *London communiqué* 2007, *Leuven & Louvain-la-Neuve*

communiqué 2009, Budapest-Vienna Declaration 2010, Bucharest Conference 2012) da bi regulisali reforme i promene sistema visokog obrazovanja u Evropi, predstavljena je njihova sinteza koja se navodi u nastavku.

1. Umesto dotadašnjih dodiplomskih i posle diplomskih studija predviđa se uvođenje trocikličnog sistema studija (bečelor studije u trajanju od tri ili četiri godine – 180/240 ESPB, master studije u trajanju od jedne ili dve godine – 60/120 ESPB i doktorske studije u trajanju od tri godine – 180 ESPB) (The Sorbonne Declaration 1998, Bologna declaration 1999, Prague communiqué 2001, Bergen communiqué 2005, London communiqué 2007).
2. Uvodi se sistem evropski prenosivih bodova – ESPB (*European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*) što podrazumeva da svaki studijski predmet ima određeni broj bodova koji se formira u skladu sa opterećenjem studenata i vremenom koje mu je potrebno da savlada konkretne sadržaje, zadatke i aktivnosti. Na osnovu toga je olakšano priznavanje i izjednačavanje položenih ispita, a time i mobilnost studenata na druge univerzitete širom Evrope (The Sorbonne Declaration 1998, Bologna declaration 1999, Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003).
3. Uvodi se Dodatak diplomi, dokument koji sadrži sve potrebne informacije o strukturi nastavnog programa, broju bodova koje je student ostvario tokom studiranja, realizovane ishode učenja i kompetencije, kao i dodatna angažovanja studenta tokom studija (Bologna declaration 1999, Berlin communiqué 2003).
4. Teži se povećanju efikasnosti studiranja, što između ostalog podrazumeva restrukturiranje postojećih kurikuluma i podelu obimnih predmeta na manje jedinice u skladu sa projektovanim nastavnim sadržajima, kao i prema potrebnom vremenu za savladavanje predispitnih i ispitnih aktivnosti i opterećenju studenata (The Sorbonne Declaration 1998, Bergen communiqué 2005).
5. Unapređuje se promocija i realizacija mobilnosti studenata, nastavnog i administrativnog osoblja, razmena iskustava, znanja, raspoloživih resursa, koje u značajnoj meri doprinose unapređenju kvaliteta rada, nastave i istraživanja (The Sorbonne Declaration 1998, Bologna declaration 1999, Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003, Bergen communiqué 2005, London communiqué

- 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
6. Uvodi se kontinuirana kontrola kvaliteta na institucionalnom, nacionalnom i evropskom nivou. Osiguranje kvaliteta podrazumeva internu i eksternu evaluaciju visokoškolskih ustanova, u okviru kojih se podrazumeva akreditacija visokoškolskih institucija i studijskih programa, kao i učestvovanje studenata u evaluaciji kvaliteta rada na fakultetima, internacionalnu saradnju i umrežavanje (Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003, Bergen communiqué 2005, London communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
  7. Kreiraju se kurikulumi zasnovani na ishodima učenja i razvijanju kompetencija studenata u skladu sa potrebama savremenog društva, povećanju i razvoju mogućnosti zapošljavanja i konkurentnosti na tržištu rada (Berlin communiqué 2003, Bergen communiqué 2005, London communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
  8. Ukazuje se na značaj i potrebu da se nastavni programi i planovi osavremene i usklade sa aktuelnim potrebama društva i razvojem nauke i tehnologije, da se visoko obrazovanje poveže sa drugim sektorima koji se bave istraživanjima, kao i da se unapredi kvalitet doktorskih studija (Bergen communiqué 2005, London communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
  9. U kreiranju i razvoju kurikuluma nastavnih programa na svim nivoima studija treba uvažavati evropski kontekst, organizaciju i vrednosti. To se posebno odnosi na kurseve, kurikulume i predmete koji su razvijeni u saradnji više institucija iz različitih zemalja Evrope, koje na taj način izdaju zajedničke diplome (Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003).
  10. Predviđa se povećanje atraktivnosti i značaja Evropskog prostora visokog obrazovanja i uspostavljanje saradnje sa ostalim delovima sveta. Istaknuta je potreba da Evropski prostor visokog obrazovanja bude partner, da razvija saradnju sa ostalim sistemima visokog obrazovanja širom sveta i da se na taj način podstiče mobilnost studenata i zaposlenih. Posebno se ističe značaj interkulturalnog razumevanja i poštovanja (Bergen communiqué 2005, London

communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Budapest-Vienna Declaration 2010).

11. U organizaciji nastave treba podrazumevati inovativnije pristupe, razvoj kurikuluma, nastavnih metoda i načina rada koji su više usmereni na samog studenta i inovativniji pristup nastavnom i istraživačkom radu sa studentima da bi se osiguralo podsticajno okruženje za učenje (The Sorbonne Declaration 1998, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
12. Teži se upotrebi i većoj dostupnosti savremenih nastavnih sredstava i tehnologije u nastavi i naučno-istraživačkom radu, osavremenjavanju literature, sadržaja i unapređenju kvaliteta studijskih programa i nastave na sva tri nivoa studija (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
13. Predviđa se viši nivo participacije studenata u sopstvenom obrazovanju, mogućnost kreiranja i izbora obrazovnog plana, učešće u evaluaciji rada fakulteta i kvaliteta nastavnog rada (Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003, Bucharest Conference 2012).
14. Povećava se autonomija visokoškolskih institucija posebno kada je u pitanju finansiranje zbog sve većih očekivanja da budu u mogućnosti da odgovore potrebama društva. Javno finansiranje i dalje ostaje prioritet kako bi se osigurala autonomija visokoškolskih institucija, ali veća pažnja treba da bude usmerena pronalaženju drugačijih izvora i metoda finansiranja (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).
15. Potrebno je stvarati uslove, mogućnosti i sistemsku podršku doživotnom obrazovanju i razvoju kompetencija potrebnih za učenje tokom čitavog života (The Sorbonne Declaration 1998, Prague communiqué 2001, Berlin communiqué 2003, London communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009).
16. Povećava se dostupnosti i otvorenost visokoškolskih ustanova za sve, demokratičnost i jednako pravo na studiranje za sve koji to žele i smanjenje socijalne i polne nejednakosti na nacionalnom ali i evropskom nivou (Berlin communiqué 2003, Bergen communiqué 2005, London communiqué 2007, Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009, Bucharest Conference 2012).

Na osnovu detaljne analize prikazani su ključni aspekti razvoja i unapređenja visokog obrazovanja u Evropi. Kako bi se jasnije ilustrovale promene i reforme koje

donose pomenute deklaracije i akcije preduzete u cilju stvaranja jedinstvenog prostora visokog obrazovanja u Evropi, u nastavku je dat tabelarni prikaz pravaca delovanja i uticaja, kao i njihov globalni značaj.

Tabela 1. Pravci uticaja Bolonjskog procesa i ciljevi reforme visokog obrazovanja u Evropi (Scott 2007: 50–51)

Planovi delovanja	Evropski ciljevi	Globalni značaj
<b>Bolonja 1999. godine</b>		
lako čitljive i uporedive diplome/kvalifikacije (i dodatak diplomu)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– olakšava razmenu</li> <li>– olakšava funkcionisanje tržišta rada</li> <li>– visokoosposobljeni radnici</li> </ul>	evropske kvalifikacije postaju kompatibilne s globalnim standardima
dvostupanjski sistem studija (osnovne i master studije)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– podstiče mobilnost unutar Evrope</li> <li>– podstiče reforme kurikuluma</li> </ul>	evropski programi su usklađeni sa globalnim standardima
evropski sistem kredita (utemeljen na evropskom sistemu prenosa bodova - ESPB)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– podstiče mobilnost</li> <li>– podstiče reforme kurikuluma te omogućuje fleksibilnije izvođenje nastave</li> </ul>	ESPB sličan je drugim sistemima kredita te tako podstiče partnerstvo evropskih i vanevropskih ustanova visokog obrazovanja
mobilnost studenata (npr., Socrates, Erasmus Mundus, Tempus projekti i dr.)	povećava mobilnost unutar Evrope	osnažuje unutrašnje tržište rada kada je reč o mobilnosti studenata i tako podstiče širu mobilnost/obrazovanje izvan matične zemlje
saradnja na osiguranju kvaliteta (putem Evropske mreže za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju ENQA-e)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– osigurava poverenje javnosti</li> <li>– podstiče razmene/partnerstva</li> <li>– poboljšava kvalitet</li> </ul>	jača globalno poverenje u evropske standarde i olakšava upoređivanje na međunarodnom nivou
staranje Evropskog prostora visokog obrazovanja	jača solidarnost među evropskim ustanovama visokog obrazovanja	stvara evropski brend visokog obrazovanja
<b>Prag 2001. godine</b>		
doživotno učenje	proširuje doseg Bolonjskog procesa (nije ograničen samo na tradicionalne ustanove visokog obrazovanja), uključuje druge obrazovne organizacije, kao i preduzeća i druge društvene/kulturne organizacije	proširuje doseg/određenje evropskog visokog obrazovanja i čini ga kompatibilnim sa drugim sistemima postsekundarnog/tercijarnog obrazovanja
uključivanje institucija visokog obrazovanja i studenata (putem udruženja evropskih univerziteta, Evropske	– proširuje krug potpore Bolonjskom procesu sa država učesnica i Evropske komisije, na studentske organizacije i institucije	jača evropske institucije/ustanove visokog obrazovanja i omogućuje im uspostavljanje kvalitetnijeg dijaloga sa svetom

organizacije ustanova visokog obrazovanja i Nacionalne unije studenata u Evropi	visokog obrazovanja – uključuje u proces ključnu interesnu grupu, tj. studente	
promocija Evropskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) putem Erasmus Mundus programa	– povećava mobilnost – promovira bolonjski brend	dopunjuje/pospešuje primanje stranih studenata na evropske ustanove visokog obrazovanja, poboljšava sliku javnosti o evropskom visokom obrazovanju
<b>Berlin 2003. godine</b>		
uključenje doktorskih studija u Bolonjski proces i povezivanje i zajedničko delovanje Evropskog prostora visokog obrazovanja (EHEA) i Evropskog istraživačkog prostora (ERA)	– proširuje doseg evropskih usklađivanja i na treći stupanj studiranja – povezuje Bolonjski proces sa Lisabonskom deklaracijom	povećava kvalitet/globalnu konkurentnost evropskih doktorata i istraživanja
<b>Bergen 2005. godine</b>		
– ponovno naglašavanje povezanosti visokog obrazovanja i istraživanja za društveni razvoj – društvena dimenzija (veća dostupnost) – Evropski prostor visokog obrazovanja i svet	– naglašava veze lisabonskih i bolonjskih programa rada – naglašava različitost evropskog visokog obrazovanja tj. čini ga manje podložnim zakonitostima tržišta	– jača konkurentnost evropskog visokog obrazovanja – naglašava potrebu da Evropski prostor visokog obrazovanja bude otvoren, ali da presudne budu akademske vrednosti

Na osnovu ciljeva prikazanih u Tabeli 1, zaključuje se da se brojna očekivanja odnose na izmene kurikuluma, redefinisane strukture studija, izmene plana i programa, inoviranje predmeta i sadržaja i prilagođavanje celokupne obrazovne politike novim ciljevima. Na taj način podstiče se jačanje i konkurentnost Evropskog prostora visokog obrazovanja, povezuje i ostvaruje saradnja sa drugim obrazovnim sistemima širom sveta.

Takođe je značajno istaći da se mobilnost studenata, nastavnog i administrativnog osoblja postavlja kao prioritet i navodi se u svim pomenutim deklaracijama i kominikeima. Državni zvaničnici svih zemalja članica smatraju da se na taj način najviše doprinosi ostvarenju ciljeva Evropskog prostora visokog obrazovanja, sinhronizaciji i usaglašavanju različitih obrazovnih sistema i što je najvažnije utiče na obezbeđenje i povećanje kvaliteta visokog obrazovanja.

Na konferencijama koje su održane nakon 2005. godine navode se i specifični ciljevi koji se posebno odnose na usaglašavanje visokog obrazovanja sa potrebama tržišta rada, podsticanje saradnje sa različitim institucijama i istraživačkim delatnostima, razvijanje evropskog okvira kvalifikacija, formulisanje ishoda učenja i razvijanje kompetencija potrebnih društvu znanja. Drugačiji pristup obrazovanju, kao i ishodima učenja najviše se zasniva na potrebama tržišta rada, jer savremeni tokovi u industriji, nauci i proizvodnji, diktiraju promene u visokom obrazovanju.

U narednoj deceniji razvoja visokog obrazovanja u Evropi očekuju se promene koje se ne odnose toliko na strukturne reforme kao što je to bio slučaj u prethodnoj deceniji, koliko se akcenat stavlja na promene u oblasti ciljeva, načela, vrednosti, otvorenosti, kvaliteta, humanizacije visokog obrazovanja, kao i aktuelnih potreba društva. Na ministarskoj konferenciji održanoj u Luvenu (Leuvenu i Louvain-la-Neuveu), 2009. godine, doneta je deklaracija pod nazivom Bolonjski proces 2020 – Evropski prostor visokog obrazovanja u novoj dekadi (*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*) u kojoj su definisani novi strateški ciljevi i kao izazovi za Evropski prostor visokog obrazovanja postavljena su načela društva znanja. Pravci razvoja između ostalog se odnose na socijalnu dimenziju, demokratičnost i otvorenost visokog obrazovanja za sve, razvijanje sistemskog rešenja i potrebnih kompetencija za doživotno obrazovanje, jačanje potencijala svakoga pojedinca i potpunu posvećenost i ulaganje u visoko obrazovanje, kao nosioca razvoja i napretka društva. Kao najznačajniji prioriteti za narednu deceniju razvoja visokog obrazovanja, ističu se:

- socijalna dimenzija;
- doživotno učenje i obrazovanje;
- zapošljivost;
- učenje i nastava usmerena na studenta;
- obrazovanje, istraživanje i inovacije;
- mobilnost;
- prikupljanje i kreiranje baze podataka;
- višedimenzionalni transparentni alati;
- finansiranje (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009).

Naredna konferencija državnih zvaničnika za visoko obrazovanje realizovaće se u Jerevanu u Jermeniji 2015. godine, gde će sve promene i napredak u navedenim prioritetnim ciljevima razvoja biti analizirani i razmotreni.

U cilju što adekvatnijeg sprovođenja reformi, praćenja ostvarenih ciljeva, otklanjanja eventualnih nedostataka, realizacije konkretnih zadataka, unapređenje postojećih procesa, uvođenja novih predloga i njihove realizacije, formirano je posebno telo koje funkcioniše u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja pod nazivom Grupa za praćenje reformi Bolonjskog procesa (*Bologna follow-up group – BFUG*). Ovo telo nadgleda realizaciju Bolonjskog procesa u periodu između ministarskih konferencija, prati napretke i uočava eventualne poteškoće o čemu izveštava na konferencijama državnih zvaničnika zaduženih za visoko obrazovanje. Sastavljeno je od predstavnika svih zemalja članica Bolonjskog procesa i Evropske komisije uključujući i Savet Evrope, EUA (*European University Association*), EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*), ESU (*European Students Union*), UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), Education International, ENQA (*The European Association for Quality Assurance in Higher Education*) i BUSINESSEUROPE, kao konsultativne članove.

### **2.2.1. Uvođenje trocikličnog sistema studija**

Jedan od osnovnih zahteva Bolonjske deklaracije u cilju ujedinjavanja i harmonizacije različitih sistema visokog obrazovanja u Evropi, jeste i stvaranje jednoobraznog sistema organizacije studija. Obrazovni sistemi su do tada imali svoje specifičnosti i odlikovali su se posebnom strukturom dodiplomskih i posle diplomskih studija, različitim obrazovnim profilima, okvirom kvalifikacija i kompetencijama koje student stiče na kraju određenog nivoa studija. Na osnovu takve organizacije bilo je nemoguće pretpostaviti ostvarenje osnovnih ciljeva i težnji Bolonjskog procesa i tako strukturalno različite obrazovne sisteme ujediniti kako bi se kreirao Evropski prostor visokog obrazovanja. U cilju ostvarenja načela koherentnosti obrazovnih sistema predložena je univerzalna struktura koja podrazumeva uvođenje tri ciklusa studija.

U početnim fazama stvaranja ujedinjenog Evropskog prostora visokog obrazovanja, predlagano je prvo uvođenje dvostepenog sistema studija. Bolonjski proces bio je fokusiran na uvođenje i uspostavljanje bečelor i master nivoa studija. Na prvim ministarskim konferencijama i deklaracijama koje su tada donete predlagano je uvođenje dvostepenog sistema studija:

„Usvajanje sistema zasnovanog na dva glavna nivoa školovanja, studentskom i diplomskom. Pristup drugom nivou zahtevaće uspešno okončanje studija iz prvog,



koje traju minimalno tri godine. Zvanje koji se stiče nakon prvog kruga takođe će, kao odgovarajući nivo kvalifikacije, biti relevantno na evropskom tržištu radne snage. Drugi krug trebalo bi da vodi magistarskom i/ili doktorskom zvanju kao što je to slučaj u mnogim evropskim zemljama“ (Bologna declaration 1999: 3).

Međutim, u cilju povezivanja i integracije Evropskog prostora visokog obrazovanja i Evropskog prostora istraživanja, donet je predlog da se u sistem studija uvedu i doktorske studije kao treći ciklus visokog obrazovanja. Takva struktura formalno je predstavljena na konferenciji ministara u Berlinu 2003. godine i od tada je postala prioritet, što se i ističe u Kominikeu: „zbog svesnosti o potrebi promocije povezivanja EHEA i ERA u Evropi znanja, i značaja uključivanja istraživanja kao integrativnog dela visokog obrazovanja širom Evrope, ministri smatraju da je neophodno ići dalje od sadašnjeg fokusa na dva glavna nivoa studija u visokom obrazovanju i uključiti nivo doktorskih studija kao treći ciklus Bolonjskog procesa“ (Berlin communiqué 2003: 7). Na narednoj konferenciji održanoj 2005. godine u Bergenu počinje intenzivnije i konkretnije da se radi na jasnom diferenciranju triju ciklusa studija koji uključuju i doktorske studije. Nakon te konferencije, insistira se na unapređenju kvaliteta doktorskih studija, razvoju područja istraživanja i povezivanju različitih oblasti istraživanja sa visokim obrazovanjem.

Na konferenciji državnih zvaničnika u Londonu 2007. godine zaključuje se da je napravljen progres na nacionalnom i institucionalnom nivou koji vodi ka ostvarenju ciljeva EHEA i koji je zasnovan na tri ciklusa organizacije studija. Znatno se povećao broj studenata koji se upisao na prva dva nivoa studija i smanjene su strukturalne barijere između različitih nivoa. Zaključak je takođe da se uvećao i broj programa doktorskih studija. Posebno se ističe potreba i značaj kurikularnih reformi tako da se studentima obezbeđuje sticanje kvalifikacija potrebnih i za tržište rada a i za nastavak studija. Dalji napori treba da budu usmereni na uklanjanje barijera za napredak i prelazak sa jednog nivoa studija na naredni, adekvatnu upotrebu ESPB zasnovanu na ishodima učenja i opterećenju studenata (London communiqué 2007).

Jedan od osnovnih postulata Bolonjskog procesa jeste organizacija studija u okviru trocikličnog sistema:

- *osnovne akademske studije* (bečelor, eng. *Bachelor*) koje se organizuju u trajanju od tri ili četiri godine i osiguravaju studentima između 180 i 240 ESP bodova;
- *master akademske studije* (master, eng. *Master*) organizuju se u trajanju od jedne ili dve godine i studentima osiguravaju između 60 i 120 ESP bodova;

- *doktorske akademske studije* (doktor, eng. *Doctor*) organizuju se u trajanju od tri godine i obezbeđuju studentima 180 ESP bodova (uz prethodno ostvareno ukupno 300 ESPB na osnovnim akademskim i master akademskim studijama).

U okviru navedenih, predviđena je i realizacija specijalističkih akademskih studija koje studenti mogu upisati nakon završenih osnovnih studija. One su više aplikativno i praktično orjentisane, pripremaju studente za tržište rada u okviru određene oblasti proučavanja i najčešće se organizuju u trajanju od jedne godine.

Pored akademskih studija, Bolonjskim procesom se predviđa kreiranje i organizovanje strukovnih studija<sup>2</sup>, koje su koncipirane tako da pored teorijskih koncepata i opšteg i specifičnog znanja, studentima omogućuju razvoj veština i kompetencija potrebnih za uključivanje na tržište rada. Njihova realizacija podrazumeva uključivanje većeg obima praktičnog rada u nastavne sadržaje, što dodatno angažuje studente i priprema ih za zaposlenje. Strukovne studije organizuju se na dva nivoa:

- *osnovne strukovne studije* – organizuju se u trajanju od tri godine i obezbeđuju studentima 180 ESPB;
- *specijalističke strukovne studije* – organizuju se u trajanju od jedne godine i obezbeđuju studentima 60 ESPB.

Evropski prostor visokog obrazovanja je nakon decenije strukturnih reformi, promena u organizaciji studija i univerzalizacije različitih obrazovnih sistema, uspešno koncentrisan oko sistema trocikličnih studija. Sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije reformisale su sistem visokog obrazovanja, kreirale ga u skladu sa postavljenim ciljevima i na taj način omogućile važne preduslove za kreiranje Evropskog prostora visokog obrazovanja. Takav sistem, zasnovan na tri ciklusa studija, počiva na sledećim principima.

- *Transparentnost* – podrazumeva se da su svi studijski programi koji su deo sistema zasnovanog na tri ciklusa studija definisani preko očekivanih (ili željenih) ishoda učenja. Samim tim, prelazak na tri ciklusa studija takođe podrazumeva i definisanje ishoda učenja i odgovarajućih kompetencija na nivou celokupnih studijskih programa.

---

<sup>2</sup> Bolonjski proces predviđa i mogućnosti prelaska sa strukovnih studija uz sakupljenih 180 ESPB, na akademske studije sa potrebom polaganja diferencijalnih ispita koji obezbeđuju dodatnih 30 do 60 ESPB u zavisnosti od konkretnog studijskog programa.

- *Fleksibilnost* – pre svega podrazumeva postojanje većeg broja ulaznih i izlaznih tačaka u istom vremenskom periodu. Postojanjem, na primer, prvog ciklusa studija, koji vredi u najvećem broju država 180 ESP bodova, studentima se omogućuje da za tri godine redovnog studiranja dobiju kvalifikaciju koja je relevantna za tržište rada i koja im takođe omogućuje prohodnost u drugi ciklus studija.
- *Horizontalna pokretljivost* – podrazumeva olakšan prelazak sa jednog na drugi tip studija (sa akademskog na strukovni ili obrnuto) ili sa jedne na drugu instituciju u okviru istog ciklusa studija. Sistem zasnovan na tri ciklusa studija ovo olakšava jer se od svih visokoškolskih institucija očekuje da svoje programe organizuju u skladu sa Bolonjskim procesom i da poštuju princip transparentnosti.
- *Vertikalna pokretljivost* – podrazumeva olakšan prelazak iz jednog u drugi ciklus studija, kako u okviru istog tipa studija, tako i između različitih tipova studija. Posebno je važno poštovanje principa transparentnosti, ali i adekvatna implementacija zaključaka u okviru Bolonjskog procesa – posebno onih koji se tiču suštine prvog i drugog ciklusa, u smislu odnosa opštih i stručnih kompetencija i načina usmeravanja i specijalizacije (Vukasović 2006: 68–69).

Realizacija ovako koncipiranih i organizovanih studija podrazumeva, takođe, jasno definisanje ishoda učenja i kompetencija koje će student razviti na kraju određenog nivoa studija. Takvim preciznim određenjem olakšava se prelazak sa jednog na drugi nivo studija ali i prelazak sa jednog na druge univerzitete. Svi nivoi studija takođe su definisani preko ESPB kreditnog opsega zasnovanog na potrebnom radnom opterećenju studenata i ishodima učenja (Bologna beyond 2010 2009).

Međutim, i pored procesa usaglašavanja i harmonizacije, značajno je istaći da je ostavljena mogućnost nacionalnim obrazovnim sistemima da zadrže određene specifičnosti. Kominikeom iz Bergena dozvoljeno je da, ukoliko je to potrebno, svaki nacionalni sistem visokog obrazovanja zadrži specifičnost koja se ogleda u omogućavanju studentima da u okviru prvog ciklusa studija steknu potrebne kvalifikacije putem obrazovanja koje će trajati kraće od tri godine i nositi okvirno oko 120 ESP bodova. Tako stečene kvalifikacije takođe predstavljaju deo Evropskog okvira kvalifikacija i priznate su širom Evrope.

## 2.2.2. Kreiranje okvira kvalifikacija u Evropskom prostoru visokog obrazovanja

Kao važna strategija Bolonjskog procesa predstavljena je potreba i mogućnost ekvivalencije i prepoznavanja stečenih diploma i kvalifikacija u okviru različitih obrazovnih sistema u Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Ideja se dakle odnosi na stvaranje nacionalnog okvira kvalifikacija i obrazovnog sistema koji je međunarodno konkurentan i priznat, što osigurava njegovu uporedivost sa drugim obrazovnim sistemima. Ovakav pristup omogućuje uspostavljanje čvršćih veza među univerzitetima u Evropi, mobilnost, nastavak studija, zapošljivost studenata i stručnjaka različitih obrazovnih profila, razmenu iskustava, resursa, naučnih dostignuća, sprovođenje interdisciplinarnih i internacionalnih istraživanja i povezivanje visokog obrazovanja i tržišta rada.

Realizacija ovih inicijativa započeta je potpisivanjem Lisabonske konvencije koja se odnosi na priznavanje kvalifikacija u oblasti visokog obrazovanja u evropskom regionu (*Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region* 1997) i kreirali su je Savet Evrope (Council of Europe) i Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (UNESCO). Potpisali su je državni zvaničnici i predstavnici pomenutih organizacija na konferenciji u Lisabonu 1997. godine.

Konvencija predstavlja okvir i način da se zameni dotadašnjih šest konvencija koje su usvajali tokom prethodnih decenija UNESCO i Savet Evrope sa ciljem razvijanja mehanizama prepoznavanja stečenih kvalifikacija. Lisabonskom konvencijom olakšan je i definisan proces priznavanja kvalifikacija i omogućeno je da podneti zahtevi budu razmotreni objektivno, transparentno i u razumnom vremenskom roku.

Nakon potpisivanja Lisabonske konvencije<sup>3</sup> usledile su konferencije državnih zvaničnika zaduženih za visoko obrazovanje na kojima su dalje razmatrane procedure realizacije postavljenih ciljeva i podneti su izveštaji o ostvarenom napretku svih zemalja potpisnica. Na ministarskoj konferenciji u Berlinu dogovoreno je da sve zemlje članice Bolonjskog procesa kreiraju nacionalni okvir uporedivih i kompatibilnih kvalifikacija za svoj sistem visokog obrazovanja, opisujući kvalifikacije u okviru potrebnog radnog

---

<sup>3</sup> Lisabonsku konvenciju je do sada ratifikovalo i potpisalo 55 zemalja sveta (dve zemlje potpisale su bez ratifikacije), 47 zemalja članica Saveta Evrope i 10 zemalja koje nisu članice Saveta Evrope, čime je omogućeno kreiranje nacionalnih, kao i evropskog okvira kvalifikacija, definisane su procedure dodeljivanja i priznavanja kvalifikacija i ostvarena su nastojanja usmerena ka cilju stvaranja jedinstvenog Evropskog prostora visokog obrazovanja.

opterećenja, nivoa studija, ishoda učenja, kompetencija, profila i stečenih zvanja (From Berlin to Bergen 2005). Takođe, na konferenciji je naglašeno da svi nacionalni okviri kvalifikacija treba da budu dovoljno sveobuhvatni kako bi se uklopili i usaglasili sa okvirom Evropskog prostora visokog obrazovanja.

Na evropskom nivou postignut je dogovor o potrebi opisa stečenih kvalifikacija studenata za sve cikluse studija, definišući pri tome opis znanja, veština i kompetencija koje bi trebalo da budu ostvarene i postignute tokom svakog od pretpostavljenih ciklusa (Vukasović 2006). Bitno je istaći da okvir kvalifikacija podrazumeva, u skladu sa zaključcima samita u Bergenu, opis kvalifikacija pomoću:

- ishoda učenja i kompetencija,
- opterećenja studenata,
- profila (ako postoji, uglavnom u smislu podele na akademske i strukovne studije) i
- nivoa (u smislu ciklusa studija) (Vukasović 2006: 75).

Zaključci ministara na konferenciji u Berlinu odnose se na to da je okvir kvalifikacija prevashodno nacionalno usmeren i da tako kreirani nacionalni okviri mogu biti međusobno integrisani pomoću povezanosti sa sveobuhvatnim okvirom kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja. Radna grupa eksperata je na pomenutoj konferenciji dala niz pretpostavki i predloga za kreiranje i razvoj nacionalnih okvira kvalifikacija. Tom prilikom predloženo je da:

- okvir kvalifikacija u Evropskom prostoru visokog obrazovanja treba da bude sveobuhvatan, sa visokim nivoom generalizacije i da sadrži između ostalog i opise kvalifikacija za tri ciklusa studija, sa dodatkom opisa kvalifikacija i za kratki nivo u okviru prvog ciklusa studija;
- okvir kvalifikacija treba da sadrži opise ciklusa studija u formi deskriptora opštih kvalifikacija i kompetencija koji se mogu koristiti kao referentne tačke (Dablinski deskriptori usvojeni su kao adekvatni opisi kompetencija za svaki ciklus studija u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja, a predložene su i opšte pretpostavke i očekivana postignuća studenata koji predstavljaju završetak svakog od ustanovljenih ciklusa studija Bolonjskog procesa);
- sve zemlje potpisnice će završiti proces kreiranja nacionalnog okvira kvalifikacija do 2010. godine (From Berlin to Bergen 2005: 25).

Nastojanja radnih grupa, ministara i svih zemalja članica, odnose se na stvaranje nacionalnog okvira kvalifikacija koji će biti kompatibilan sa evropskim i na taj način povezan i sa okvirima ostalih zemalja članica (Prilog A - Evropski okvir kvalifikacija). To će omogućiti studentima jednostavniju vertikalnu i horizontalnu mobilnost, zapošljivost, nastavak studija na drugim univerzitetima, sticanje radnog iskustva i na taj način obezbediti kvalitetnu razmenu resursa u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja i doprineti očuvanju i razvoju evropskog društva znanja.

Na konferenciji u Berlinu pored inicijative za kreiranjem nacionalnih okvira kvalifikacija, doneti su i kriterijumi na osnovu kojih se može izvršiti verifikacija i utvrditi da li su utvrđeni nacionalni okviri kompatibilni sa okvirom Evropskog prostora visokog obrazovanja (vidi: From Berlin to Bergen 2005).

Prilikom kreiranja nacionalnog okvira kvalifikacija zahteva se visok nivo transparentnosti, a pored toga i kao jedan od značajnih zahteva ministara navodi se da bi svaka zemlja, takođe, trebalo da dokaže i potvrdi kompatibilnost svog nacionalnog okvira sa sveobuhvatnim evropskim okvirom kvalifikacija. Na konferenciji u Bukureštu državni zvaničnici pozdravili su napredak koji je učinjen u razvoju okvira kvalifikacija i istakli njegov značaj za unapređenje transparentnosti i omogućavanje sistemu visokog obrazovanja da bude otvoreniji i fleksibilniji. Navode i da dalji razvoj okvira kvalifikacija treba da se nastavi tako da postane svakodnevna realnost za studente i zaposlene (Bucharest Communiqué 2012). Prilikom sprovođenja samoprovere i samoevaluacije svaka zemlja bi trebalo da se vodi jasno utvrđenim procedurama za proveru adekvatnosti i kompatibilnosti nacionalnog okvira, pri čemu svi rezultati treba da budu javno dostupni. Preporuka je, takođe, da nacionalni okvir kvalifikacija treba da sadrži i definisane procedure za priznavanje i prepoznavanje neformalnog i informalnog obrazovanja.

U okviru Bolonjskog procesa i razvoja Evropskog okvira kvalifikacija definisani su ishodi učenja i kompetencije za trociklični sistem visokog obrazovanja. Ponuđene su opšte kompetencije, znanja i veštine kojima studenti treba da ovladaju nakon završenog određenog ciklusa studija. Opis kvalifikacija za svaki ciklus studija najviše se oslanja na, takozvane, Dablinske deskriptore i predstavlja konkretizaciju jasnih kvalifikacija koje su generalizovane i važe za celokupan Evropski prostor visokog obrazovanja. Na taj način je sugerisano svim državama da se prilikom izrade nacionalnog okvira kvalifikacija vode zajedničkim evropskim okvirom, Dablinskim deskriptorima i raspodelom ESP bodova,

kao referentnim tačkama. U nastavku je dat tabelarni prikaz okvira kvalifikacija, definisanih ishoda i kompetencija studenata za svaki pretpostavljeni ciklus visokog obrazovanja u okviru Bolonjskog procesa.

Tabela 2. Okvir kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja (From Berlin to Bergen 2005).

	<b>Ishodi</b>	<b>ESPB</b>
Kvalifikacije za „kratak ciklus“ u okviru prvog ciklusa studija	Kvalifikacije koje označavaju završetak kratkog ciklusa visokog obrazovanja (u okviru prvog ciklusa studija) dodeljene su studentima koji: <ul style="list-style-type: none"> <li>– pokazuju znanje i razumevanje iz oblasti proučavanja, koje se nastavlja na opšta znanja stečena tokom srednjeg obrazovanja; takva znanja predstavljaju podlogu za područje rada i profesiju, lični razvoj i dalje studiranje u cilju završetka prvog ciklusa studija;</li> <li>– mogu da primene stečeno znanje i razumevanje koncepata na način koji pokazuje profesionalni pristup struci i poslu;</li> <li>– mogu da identifikuju i koriste adekvatne podatke kako bi ponudili odgovor na jasno definisane, konkretne i apstraktne probleme;</li> <li>– mogu da diskutuju i razgovaraju o svojim veštinama i aktivnostima sa kolegama, supervizorima i klijentima;</li> <li>– poseduju veštine učenja da mogu da nastave sa studijama sa određenom autonomijom.</li> </ul>	Približno 120 ESP bodova
Kvalifikacije za prvi ciklus studija	Kvalifikacije koje označavaju završetak prvog ciklusa studija dodeljene su studentima koji: <ul style="list-style-type: none"> <li>– demonstriraju znanje i razumevanje u oblasti studija koje se nadovezuje na znanje stečeno tokom opšteg srednjeg obrazovanja i uglavnom je na nivou, da je podržano naprednim udžbenicima i uključuje određene aspekte znanja koji su stavljani u prvi plan u okviru njihove oblasti studija;</li> <li>– mogu da primene stečena znanja na način koji ukazuje na profesionalni pristup radu ili struci i poseduju kompetencije koje se ogledaju u mogućnosti osmišljavanja i podržavanja argumenata i rešavanje problema u okviru svoje oblasti studija;</li> <li>– poseduju sposobnost da prikupe i interpretiraju relevantne podatke (uglavnom u okviru svoje oblasti studija) kako bi donosili odluke koje uključuju refleksiju na relevantna društvena, naučna i etička pitanja;</li> <li>– mogu da saopšte informacije, ideje, probleme i rešenja kako u okviru stručnog okruženja, tako i široj javnosti;</li> <li>– razvili su neophodne veštine učenja za dalje obrazovanje sa visokim stepenom autonomije.</li> </ul>	Između 180 i 240 ESP bodova
Kvalifikacije za drugi ciklus	Kvalifikacije koje označavaju završetak drugog ciklusa studija dodeljene su studentima koji: <ul style="list-style-type: none"> <li>– pokazuju znanje i razumevanje koje je prošireno i</li> </ul>	Između 90 i 120 ESP bodova, sa

studija	<p>nastavlja se na osnovama stečenim tokom prvog ciklusa studija, čime im se pruža mogućnost za originalan pristup u razvoju i primeni ideja, najčešće u kontekstu istraživanja;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mogu da primene stečeno znanje i razumevanje, kao i sposobnosti rešavanja problema na nove, nepoznate situacije u okviru šireg (ili multidisciplinarnog) konteksta koji je u vezi sa njihovom oblasti studija;</li> <li>– sposobni su da povežu stečena znanja i reše kompleksne zadatke, da donose odluke na osnovu nepotpunih i ograničenih informacija, a da to podrazumeva i refleksiju na socijalne i etičke posledice primene njihovog znanja i donetih odluka;</li> <li>– mogu jasno i nedvosmisleno da saopšte svoje znanje, zaključke i argumente stručnoj i široj javnosti;</li> <li>– poseduju veštine učenja koje im omogućuju da nastave studije na način koji je autonomniji i samostalno organizovan.</li> </ul>	minimumom od 60 ESP bodova na nivou drugog ciklusa studija
Kvalifikacije za treći ciklus studija	<p>Kvalifikacije koje označavaju završetak trećeg ciklusa studija dodeljene su studentima koji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pokazuju sistematično razumevanje u oblasti izučavanja i vladaju veštinama i metodama istraživanja u značajnih za tu oblast studija;</li> <li>– pokazuju sposobnost da osmisle, razviju, primene i prilagode proces i plan istraživanja u skladu sa naučnim integritetom;</li> <li>– doprinose razvoju i priširivanju oblasti izučavanja kroz realizaciju i sprovođenje originalnog istraživanja, čiji su rezultati objavljeni u nacionalnim i/ili internacionalnim publikacijama;</li> <li>– sposobni su za kritičku analizu, evaluaciju i sintezu novih i kompleksnih ideja;</li> <li>– mogu da komuniciraju sa svojim kolegama, naučnom i širom društvenom zajednicom o svom polju ekspertize;</li> <li>– očekuje se da mogu da doprinesu u okviru akademskog i profesionalnog konteksta, tehnološkom, socijalnom i kulturnom napretku društva znanja.</li> </ul>	Nije tačno određen niti specifikovan broj ESP bodova

Tako formulisane kvalifikacije i ishodi učenja, prikazane u Tabeli 2 ukazuju na jasne kompetencije, veštine i znanja kojima će studenti ovladati nakon završenog određenog ciklusa studija. Generalizovane su u dovoljnoj meri da predstavljaju širok opšti opis kvalifikacija koji može poslužiti kao sveobuhvatni okvir. Nacionalni okviri kvalifikacije mogu se kreirati tako da u dovoljnoj meri korespondiraju sa evropskim kako bi sve kvalifikacije stečene u određenom obrazovnom sistemu mogle biti prepoznate, verifikovane i priznate u drugim obrazovnim sistemima u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja.



### **2.2.3. Evropski sistem prenosa bodova (ESPB)**

Kako bi se došlo do ostvarenja postavljenih ciljeva reforme visokog obrazovanja i kreiranja Evropskog prostora visokog obrazovanja, jedan od značajnih koraka jeste i stvaranje jednoobraznog načina vrednovanja stečenih znanja, veština i kompetencija, definisanje kvalifikacija i zvanja, završenog ciklusa studija, realizovanih kurseva i ispita i obavljenih akademskih nastavnih i vannastavnih aktivnosti i dr.

Bolonjskom deklaracijom predviđeno je uvođenje Evropskog sistema prenosa bodova – ESPB (*European Credit Transfer System – ECTS*), što u znatnoj meri olakšava međunarodno priznavanje studijskih programa, stečenih kvalifikacija, mobilnost studenata, nastavnika, istraživača, usaglašavanje obrazovnih sistema različitih država i dr. Uvođenje ESP bodova projekat je Evropske zajednice koji je u početku pokrenut u okviru programa Erasmus (1988–1995), a zapaženije se razvijao između 1995. i 1999. godine u delu programa Socrates koji se odnosio na visoko obrazovanje i pokazao se delotvornim oruđem za stvaranje kurikularne transparentnosti i olakšavanje akademskog priznavanja (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 48).

Evropski sistem prenosa bodova usmeren je na studente i zasnovan na transparentnosti ishoda i procesa učenja. Kreiran je sa ciljem olakšavanja planiranja, izvođenja, evaluacije, priznavanja i validacije kvalifikacija i nastavnih jedinica kao i mobilnosti studenata. Upotreba ESPB široko je rasprostranjena u formalnom visokom obrazovanju, a može se primeniti i na druge aktivnosti učenja tokom života (European Commission 2009).

Može se zaključiti da uvođenje ESP bodova ima dvostruke koristi i da sa jedne strane omogućava studentima studiranje u inostranstvu i garantuje akademsko priznavanje njihovog angažovanja, dok sa druge strane ustanovama visokog obrazovanja pruža transparentnost nudeći detaljne podatke o pojedinim kurikuluma, stvarajući im na taj način mogućnosti da sačuvaju svoju autonomiju i odgovornost za odluke koje se odnose na procenu studentskih postignuća (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007). Dakle, uvođenjem Evropskog sistema prenosa bodova ostvaren je cilj da se napravi neka vrsta pomoći i olakša mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju. Na taj način stvorena je mogućnost svima da se slobodno kreću, iskuse i vide druge obrazovne sisteme, uspostave saradnju sa profesorima i studentima, upoznaju druge kulture i tradicije, obave istraživanja, realizuju akademske obaveze i nakon okončanja boravka u

inostranstvu sve realizovane aktivnosti budu priznate i verifikovane pri povratku u zemlju i matičnu instituciju. Ovaj sistem, u skladu sa tim, predstavlja jasan i efikasan instrument za kreiranje ali i komparaciju i usaglašavanje studijskih programa, realizacije mobilnosti učesnika u visokom obrazovanju, prepoznavanje i priznavanje napretka studenata, priznavanje završenih ciklusa studija i stečenih kvalifikacija.

Bodovi se zasnivaju na radnom opterećenju studenata potrebnom za ostvarenje postavljenih ishoda učenja i podrazumevaju postupak dodele određenog broja bodova stečenoj kvalifikaciji, celom studijskom programu ili određenim delovima programa. Svaki od pretpostavljenih delova studijskog programa trebalo bi da ima logički dosledan i jasan skup ishoda učenja, adekvatne kriterijume procene stečenih znanja i veština, određeno opterećenje i naznačeni broj ESPB (European Commission 2009).

Prilikom dodeljivanja bodova određenim delovima studijskog programa neophodno je voditi računa o opterećenju studenata, pri čemu se podrazumeva potrebno vreme za dostizanje postavljenih ishoda učenja. To vreme se ne odnosi samo na direktne časove nastave jer oni predstavljaju samo jedan element radnog opterećenja studenata. Pored vremena provedenog na nastavi, važno je uzeti u obzir i vreme potrebno za savlađivanje drugih obaveza koje su predviđene u okviru kurikuluma. Takva dodatna angažovanja studenata odnose se i na vreme potrebno za samostalno proučavanje literature, rad u grupi ili timu na pripremi i realizaciji određenih zadataka (izrada seminarskih radova, realizacija istraživanja i projekata, priprema prezentacija, izvođenje laboratorijskih vežbi, prikupljanje materijala, praktičan rad i dr.), zatim vreme potrebno za obavljanje prakse, kao i vreme potrebno za pripremu za direktne provere znanja (kolokvijumi i ispiti).

U okviru *Tuning* projekta koji realizuje Evropska komisija (vidi: Poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja kompetencija i ishoda učenja u visokom obrazovanju) posebna pažnja posvećuje se i Evropskom sistemu prenosa i akumulacije bodova koji se zasniva na studentskom radnom opterećenju. Prema *Tuning* projektu, sistem ESP bodova nije uspostavljen samo radi realizacije mobilnosti studenata pomoću akumulacije i prenosa bodova, već njihova upotreba takođe doprinosi definisanju i razvijanju određenog studijskog programa, naročito u smislu koordinisanja i racionalizacije zahteva koji se postavljaju pred studente. Drugim rečima, ESP bodovi pružaju mogućnost planiranja, kako bi se najbolje iskoristilo vreme koje student provodi u svim oblicima rada da bi postigao ciljeve obrazovnog procesa, što je suprotno ranijem

stavu da je vreme predavača ograničeno i nametnuto, dok je vreme studenta u suštini neograničeno (González, Wagenaar 2008).

Značajno je da dodeljivanje bodova u okviru određenog programa treba da bude u skladu sa nacionalnim i institucionalnim propisima, kao i sastavni deo kontrole kvaliteta na svim visokoškolskim ustanovama. Tokom sprovođenja programa raspodela bodova bi trebalo da bude predmet preispitivanja i redovne provere, kako bi se moglo utvrditi da li je predviđena raspodela bodova i opterećenje studenata realno. Provera i nadzor nad raspodelom bodova, kao i drugi aspekti bodovnog sistema, treba da budu sastavni deo postupka za interno obezbeđenje kvaliteta ustanova (European Commission 2009).

Ono što je od posebnog značaja za ovakav način vrednovanja studentskog postignuća i realizovanog angažovanja, jeste da se na taj način student postavlja u centar učenja i obrazovnog procesa. U fokusu nije više nastavnik ili nastavni sadržaj, nego student, njegove aktivnosti, potrebno vreme i tempo učenja i rada. Na taj način i ostvareni ishodi učenja, stečene kompetencije, postaju značajan pokazatelj uspeha studenata, koncipiranog studijskog programa, kao i kvaliteta rada i nastave.

### **2.2.3.1. Implementacija dokumenta *Dodatak diplomi***

U okviru reforme visokog obrazovanja pored uvođenja sistema prenosivih bodova Bolonjskom deklaracijom je predviđeno uvođenje i Dodatka diplomi (*Diploma Supplement*) kao sastavnog dela dokumenata koji se pored zvaničnog dokaza o stečenim kvalifikacijama izdaje nakon završenog određenog ciklusa studija formalnog obrazovanja. Cilj uvođenja ovakvog dokumenta jeste obezbeđenje priznavanja i prepoznavanja akademskih i profesionalnih kvalifikacija širom Evrope.

U okviru Bolonjske deklaracije specifikovano je da se jača podrška opštim principima koje je postavila Sorbonska deklaracija i da se ministri zaduženi za visoko obrazovanje obavezuju na koordinaciju politika svojih zemalja kako bi se u kratkom roku, ostvarili ciljevi za koje smatraju da su od primarne važnosti za uspostavljanje Evropske zone visokog obrazovanja i promovisanje evropskog sistema visokog obrazovanja širom sveta (Bologna declaration 1999). U skladu sa tim se među definisanim ciljevima navodi: „usvajanje sistema lako razumljivih i uporedivih akademskih zvanja, takođe i preko implementacije Dodatka diplomi (*Diploma Supplement*), kako bi se unapredila sposobnost za zapošljavanje evropskih građana i

međunarodna konkurentnost evropskog sistema visokog obrazovanja“ (Bologna declaration 1999: 3).

Međutim, ova ideja nije nova i ne spominje se prvi put u okviru Bolonjske deklaracije. Značajno je ukazati na to da se u radu Berga i Tajhlera još 1988. godine napominje da se u skladu sa integracijom i povezivanjem čitavog sveta, razvoja tehnologije, protoka obrazovanih zaposlenih ljudi, zahteva koji se postavljaju institucijama visokog obrazovanja, kao i poslodavcima, u fokus stavljaju pitanja o značaju mobilnosti sa ciljem obrazovanja ali i zapošljavanja (Berg & Teichler 1988). Smatraju da je najznačajnija prepreka u ostvarivanju tog procesa i obezbeđivanja ekvivalencije diploma, nedostatak informacija o značaju i vrednosti akademskih zvanja i diploma (uprkos osnivanju informacionih centara u nekim zemljama), formulisanja raznih internacionalnih sporazuma o priznavanju, uključujući i UNESCO-vu regionalnu konvenciju o ekvivalenciji i priznavanju diploma i stepena u visokom obrazovanju. Razlike među studijskim programima, brze promene kurikuluma, pojedinačni i zasebni slučajevi navode se kao još neki od razloga zbog kojih zvanične diplome nisu dovoljne i ne daju relevantne informacije o stečenim kvalifikacijama (Berg & Teichler 1988). Autori stoga predlažu i opisuju uvođenje posebnog dokumenta koji bi bio dodatak svakoj diplomi koja se izdaje na kraju završenog određenog stupnja formalnog obrazovanja i sadržao bi elemente standardizovane tako da vrednost svake odgovarajuće diplome, stečenog zvanja i kvalifikacije učine što transparentnijim, kako bi se olakšala i obezbedila ekvivalencija a time i veća mobilnost studenata i zaposlenih (Berg & Teichler 1988).

Dodatak diplomi usvojen je 1999. godine i od tada je postao sastavni deo nacionalnih legislativa i zakona o visokom obrazovanja mnogih zemalja koje su potpisnice Bolonjske deklaracije. Državni zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje obavezali su se da će se do 2005. godine u njihovim zemljama uz zvanične dokumente i diplome na kraju određenog ciklusa studija automatski izdavati i Dodatak diplomi koji se neće dodatno naplaćivati i biće izdat na jednom od najzastupljenijih evropskih jezika.

Dodatak diplomi predstavlja zvanični dokument koji u sebi sadrži opis i informacije o nivou, sadržaju, strukturi i realizaciji studijskog programa, kao i elemente relevantnih zakonskih odredbi svake zemlje u kojoj su studije realizovane. U njemu ne treba da postoji nikakva vrednosna procena ili sugestije o ekvivalenciji diplome i njenom priznavanju od drugih institucija. Uputstva za njegovo sastavljanje, koncipiranje i

popunjavanje kreirali su Evropska komisija, Savet Evrope, UNESCO/CEPES i, prema njihovim preporukama, u ovom dokumentu treba da se nalaze sledeći podaci:

- informacije o studentu koji dobija diplomu (ime, datum rođenja, jedinstveni matični broj građana),
- informacije o kvalifikaciji (glavni predmeti, stečene kompetencije),
- informacije o ocenama i proceni stečene kvalifikacije (dostignuti nivo, trajanje studija, uslovi prilikom upisa),
- informacije o sadržaju studija i postignutim rezultatima,
- informacije o statusu stečene kvalifikacije (pristup daljim kursevima, studijama),
- dodatne informacije (informacije o univerzitetu),
- sertifikat o dodatku diplomi (svedočanstvo),
- informacije o nacionalnom sistemu visokog obrazovanja (Diploma Supplement 2014).

Uvođenje ovakvog dokumenta kao dopune zvaničnim diplomama i njegovo izdavanje od strane visokoškolskih institucija ima višestruke benefite za sve zainteresovane strane. Studenti dobijaju sertifikat u kojem je dat objektivni opis veština i kompetencija koje su stekli i razvili tokom obrazovanja, koje važe i mogu biti prepoznatljive i priznate za nastavak studija i zapošljavanje širom cele Evrope. Univerzitetima dodatak diplomi omogućuje jedinstvenu promociju i prezentaciju studijskih programa koje realizuju, ishoda učenja i kompetencija svršenih studenata, a kvalitet i značaj njihove obrazovne usluge na taj način postaje transparentniji. Znatno se i olakšava i ubrzava administrativna procedura u vezi sa priznavanjem i vrednovanjem stečenog obrazovanja i kvalifikacija za studente iz inostranstva. Pored studenata i univerziteta, značajno je da za poslodavce Dodatak diplomi predstavlja mogućnost za brže pronalaženje i zapošljavanje pojedinaca za adekvatnim kvalifikacijama, veštinama i znanjima potrebnim za konkretno radno mesto i obavljanje određene vrste posla. Ovakva standardizacija, omogućuje objektivnije poređenje stečenih kompetencija različitih kandidata jer daje uvid i u strukturu kurikuluma, dodatnih aktivnosti i angažovanja studenata, kao i informacije o samoj visokoškolskoj ustanovi na osnovu čega poslodavac lakše, brže i efikasnije može zaključiti o kvalifikacijama kandidata.

Uvođenje Evropskog sistema prenosa bodova, kao i Dodatka diplomi predstavlja jedinstven sistem koji omogućuje stvaranje jednakih kriterijuma i čini transparentnijim

proces verifikacije i priznavanja stečenih znanja, kompetencija i kvalifikacija, realizovanih kurseva i ostvarenog nivoa obrazovanja, a da pri tom daje priliku svakoj zemlji da zadrži određene specifičnosti svog obrazovnog sistema. Time se olakšava mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju, kao i svršenih stručnjaka radi zapošljavanja u svim zemljama Evrope, povećava kvalitet obrazovnog procesa, ojačava i utemeljuje Evropski prostor visokog obrazovanja i stvara i širi evropsko društvo znanja.

#### **2.2.4. Ishodi učenja i kompetencije studenata**

Uvođenjem koncepta ishoda učenja u proces reforme visokog obrazovanja u Evropi akcentovana je potreba definisanja i prepoznavanja konačnih ciljeva i zadataka određenog studijskog programa, delova programa, kao i pojedinačnih kurseva. Koncept ishoda učenja razmatran je na konferenciji u Pragu 2001. godine i nakon toga je na svakoj od narednih ministarskih konferencija nastavljen proces njegovog definisanja, utemeljenja i uvođenja u nacionalnu i transnacionalnu politiku visokog obrazovanja. Na konferenciji u Berlinu 2003. godine, zaključeno je da ministri pružaju podršku zemljama članicama da uspostave okvir uporedivih i kompatibilnih kvalifikacija za nacionalni obrazovni sistem, koji bi trebalo da definiše stečene kvalifikacije pomoću elemenata kao što su radno opterećenje, nivo studija, ishodi učenja, kompetencije i stečeni profil (Berlin communiqué 2003).

Sve zemlje potpisnice Deklaracije i one koje su pristupile Bolonjskom procesu prihvatile su izazov da kreiraju takav sistem koji prepoznaje stečena zvanja, nivo studija, kvalifikacije i kompetencije razvijene tokom studija u drugim državama i na drugim univerzitetima tako da budu kompatibilne nivoima studija i zvanjima u njihovom obrazovnom sistemu bez bitnih razlika. Ovakav sistem uporedivih i ekvivalentnih diploma i kvalifikacija moguće je uspostaviti putem jasno definisanih i postavljenih ishoda učenja koje student treba da ostvari nakon završenog određenog nivoa studija.

Na ministarskoj konferenciji u Bergenu zaključeno je da se usvaja okvir kvalifikacija u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja koji podrazumeva kvalifikacije za tri ciklusa studija i da opšti deskriptori za svaki od nivoa studija treba da budu zasnovani na ishodima učenja i kompetencijama i adekvatnoj raspodeli kredita za prvi i drugi ciklus studija (Bergen communiqué 2005). Na konferencijama koje su kasnije održane i u nastojanjima u okviru Bolonjskog procesa, upotreba ishoda učenja dodatno je proširena i razrađena. Na konferenciji u Londonu 2007. godine zaključeno je

da visokoškolske institucije treba da omoguće lakši prelazak sa jednog na drugi nivo studija na taj način što će nivoi biti definisani preko ESP bodova i ishoda učenja. Na osnovu toga treba da budu kreirani studijski programi i moduli kako bi se obezbedilo prepoznavanje i priznavanje stečenih kvalifikacija ali i ranijih nivoa obrazovanja. Visokoškolske institucije podstiču se da dalje razvijaju partnerstvo i saradnju sa poslodavcima tokom trajanja procesa inoviranja kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja. Sa željom da se razvije proces usmereniji na studente i učenje usmereno na ishode, nastojanja su usmerena ka stvaranju nacionalnog okvira kvalifikacija, ishoda učenja i sistema bodova, doživotnog obrazovanja i prepoznavanju prethodnog obrazovanja i učenja (London communiqué 2007).

Na narednim konferencijama se koncept ishoda učenja znatno proširuje i uvodi u skoro sve mehanizme i alate Bolonjskog procesa koji se odnose na stvaranje Evropskog prostora visokog obrazovanja i unapređenje kvaliteta obrazovanja na univerzitetima u Evropi. Nastojanja se odnose na stvaranje nacionalnog i evropskog okvira kvalifikacija, prepoznavanje ranije stečenog obrazovanja, inoviranje i izmene kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja, povezivanje poslodavaca i institucija visokog obrazovanja, izdavanje Dodatka diplomi i dodeljivanje ESP bodova određenim ciklusima studija, stvaranje okvira za doživotno obrazovanje, promociju i realizaciju mobilnosti studenata i zaposlenih (radi nastavka studija ali i zapošljavanja), kontrole kvaliteta obrazovanja putem akreditacije studijskih programa i sl. Dakle, ishodi učenja postaju sastavni deo i nezaobilazni element svih aspekata reforme i okosnica oko koje se kreiraju i baziraju strategije za dalji razvoj i unapređenje visokog obrazovanja u Evropi.

Kao što se navodi u izveštaju Grupe za praćenje Bolonjskog procesa koji je podnet ministrima na konferenciji u Bergenu 2005. godine, poseban doprinos implementacije ishoda učenja ogleda se u daljem razvoju i upotrebi Dodatka diplomi, Evropskom sistemu prenosa bodova i Okvira kvalifikacija kao neophodnih alata za promociju i realizaciju mobilnosti i transparentnosti u visokom obrazovanju, dok istovremeno podržavaju i omogućuju fleksibilnost i različitost u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (From Berlin to Bergen 2005).

Značajni naponi u okviru izmena i unapređenja sistema visokog obrazovanja usmereni su na realizaciju i povećanje zapošljivosti studenata, njihovu konkurentnost na tržištu rada, razvoj potrebnih kompetencija za život i rad u 21. veku, što u fokus stavlja formulisanje adekvatnih ishoda učenja i kreiranje kurikuluma u skladu sa njima.

Definisanje termina *zapošljivost* opšte je prihvaćeno na seminaru održanom na Bledu 2004. godine pod nazivom „Zapošljivost i njena povezanost sa ciljevima Bolonjskog procesa“ gde su svi učesnici i predstavnici 24 zemlje Evrope došli do opšteprihvaćene definicije: „zapošljivost podrazumeva skup dostignuća/veština, znanja i razumevanja i ličnih osobina, koje čine da će diplomirani student dobiti zaposlenje i biti uspešan u profesiji i zanimanju koje je odabrao, što će biti od koristiti njima samima, radnoj snazi, društvenoj zajednici i ekonomiji (From Berlin to Bergen 2005:16).

Ishodi učenja, u širem smislu, shvataju se kao konkretizacije kompetencija koje studenti treba da razviju tokom studija. Takvo određenje podrazumeva i dizajniranje kurikuluma koji svoje osnove i polazišta ima u kompetencijama potrebnim društvu znanja. Može se reći da novi izazov za sve koji učestvuju u razvoju kurikuluma u visokom obrazovanju predstavlja upotreba ishoda učenja tako da se proces učenja sagleda iz ugla studenata, a ne iz ugla potreba nastavnog procesa, te da se na taj način unapredi kvalitet učenja za studente (Allan 1996).

Takva određenja ishoda učenja iniciraju i pomeranje fokusa obrazovnog procesa sa nastavnika i nastavnog sadržaja na studenta i predstavljaju novu paradigmu visokog obrazovanja. Ona podrazumeva promenu temeljnih postavki nastave i učenja i usmerava obrazovni proces i ciljeve ka ostvarenju ishoda i razvoju kompetencija. Na osnovu jasno definisanih i postavljenih ciljeva obrazovanja i ishoda učenja određuje se i dalje kreira plan i program, konstruiše kurikulum, angažuje adekvatan nastavni i stručni kadar, organizuje nastava i ostale aktivnosti. Ovakve procedure ustanovljene su sa ciljem da se ostvare pretpostavljeni ishodi učenja programa koji se zasnivaju na potrebama društva, poslodavaca, samih pojedinaca, tržišta rada i šire društvene zajednice.

U okviru definisanja kompetencija i ishoda učenja značajno je pomenuti i *Tuning* projekat koji je pokrenula Evropska komisija 2000. godine sa ciljem usaglašavanja obrazovnih struktura i kreiranjem univerzalnog pristupa u realizaciji Bolonjskog procesa u institucijama visokog obrazovanja u Evropi. U okviru ovog projekta, posebna pažnja se posvećuje ESPB, ishodima učenja, kompetencijama i stečenim kvalifikacijama, što je od posebnog značaja kako bi studijski programi u Evropi bili kompatibilni, transparentni i uporedivi.

Prema definiciji koja je predložena u okviru *Tuning* projekta, ishodi učenja predstavljaju očekivano znanje koje studenti treba da dostignu, razumeju i demonstriraju po završetku procesa učenja (González, Wagenaar 2008). Iskazuju se



nivoom kompetencije koji treba da postignu. „Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i razumevanja, interpersonalnih, intelektualnih i praktičnih veština, kao i etičkih vrednosti“ (González, Wagenaar 2008:9).

Na osnovu takvog određenja, u okviru *Tuning* projekta definišu se dve osnovne grupe kompetencija koje se razvijaju tokom studija:

- generičke ili opšte (prenosive u različita područja delovanja) i
- područno specifične (svojstvene određenoj disciplini ili struci) (Lokhoff *et al.* 2010).

Većina studijskih programa akcenat stavlja na stručne i područno specifične kompetencije kako bi studentima omogućila sticanje konkretnog i primenljivog znanja i veština iz određene oblasti. Tokom poslednje decenije posebna pažnja se poklanja značaju opštih kompetencija potrebnih za život i rad u 21. veku bez obzira na oblast studija. Takve kompetencije prenosive su na sve oblasti i značajne su za snalaženje u svetu ubrzanog razvoja tehnologija i napretka društva. Tako se u okviru *Tuning* projekta radi na razvijanju i unapređivanju posebnog stručnog znanja i veština koje kao takve predstavljaju osnovu akademskih programa, ali se, ipak, naglašava da se mora posvetiti pažnja razvijanju opštih kompetencija ili prenosivih veština, što postaje sve relevantnije za dobru pripremu studenata za njihovu buduću ulogu u društvu u pogledu zapošljavanja kao i za aktivno učestvovanje u društvu (González, Wagenaar 2008).

Važno je istaći da kompetencije i ishodi učenja treba da budu specifikovani i definisani za svaki nivo studija posebno, za pojedinačne studijske programe, delove programa, kao i za svaki predmet pojedinačno. Obično se razvijanje kompetencija odvija na integrisan i cikličan način tokom određenog studijskog programa i podrazumeva se da se razvijaju tokom čitavog školovanja. Značajne konstatacije donete su na konferenciji u Bukureštu, gde se ističe da studenti u današnje vreme treba da kombinuju transverzalne, multidisciplinarne i inovativne veštine i kompetencije sa aktuelnim područno specifičnim znanjima kako bi bili u mogućnosti da doprinose širokim društvenim potrebama i tržištu rada. Takva nastojanja mogu se ostvariti razvojem studijskih programa koji podstiču i razvijaju inovativni, preduzetnički i istraživački potencijal studenata (Bucharest Communiqué 2012).

Važno je pomenuti i Lisabonsku konvenciju koja u kontekstu priznavanja stečenih kvalifikacija u oblasti visokog obrazovanja poseban značaj daje ishodima

učenja. U njoj se navodi da je potrebna potpuna implementacija ishoda učenja da bi se uspostavio Evropski prostor visokog obrazovanja. Razvoj, razumevanje i praktična upotreba ishoda učenja ključni su za uspešnu implementaciju i upotrebu ESP bodova, Dodatka diplomi, priznavanja, Okvira kvalifikacija i osiguranja kvaliteta, pri čemu su svi ovi elementi u međuzavisnom odnosu. Pred institucije visokog obrazovanja se stavlja zadatak da još više povežu ESP bodove, ishode učenja i radno opterećenje studenata, i da uključe ostvarenost ishoda učenja u evaluaciju (Lisbon Convention 1997). Ishodi učenja, između ostalog, predstavljaju koncept ustanovljen i definisan sa ciljem kreiranja nacionalnog i evropskog okvira kvalifikacija koji bi omogućio lakšu i transparentniju mobilnost studenata u zemljama Evrope.

Međunarodni trendovi u obrazovanju ukazuju na premeštanje fokusa interesovanja od pristupa *u čijem je središtu profesor* ka pristupu obrazovanju koje je *više orijentisano na ishod* (Kennedy 2007). Taj trend dobio je nov zamah Bolonjskim procesom koji akcent stavlja na učenje orijentisano na studenta i na potrebu za većom preciznošću i jasnoćom prilikom osmišljavanja nastavnih programa, kao i u pogledu njihovih sadržaja. Očigledno je da ishodi učenja igraju presudnu ulogu u obezbeđivanju transparentnosti kvalifikacija i okvira kvalifikacija, pri čemu se, takođe, doprinosi primeni brojnih smernica Bolonjskog procesa u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (Kennedy 2007). Tako definisani ishodi učenja fokus obrazovnog procesa pomeraju sa nastavnika na studenta i, pošto je sam proces učenja usmeren na studenta, i oni bi trebalo da učestvuju u procesu kreiranja i definisanja ishoda učenja (From Berlin to Bergen 2005).

Diskusija o ovim temama postala je deo mnogo šireg procesa koji se, zaista, može nazvati promena paradigme u obrazovanju i ona čak nije ograničena samo na visoko obrazovanje. Ovakva promena može biti posmatrana i kao deo širenja koncepta doživotnog učenja i obrazovanja, promene u studentskoj populaciji, novog načina sprovođenja i organizovanja studijskog programa koja uključuje prelazak sa pristupa usmerenog na nastavnika na pristup u obrazovanju usmerenog na studenta, od formalnih definicija (dužina programa i sl.) do definicije kompetencija (Tauch 2004).

U okviru obrazovne politike definisane Bolonjskim procesom i reforme visokog obrazovanja, ishodi učenja i kompetencije nakon decenije promena u visokom školstvu zauzimaju respektabilno mesto u kreiranju kurikuluma, planiranju nastavnog rada i obezbeđenju kvaliteta obrazovanja, prožimajući na taj način sve aspekte obuhvaćene

reformom. Njihova upotreba, implementacija i ostvarenje predstavljaju jedan od najznačajnijih indikatora kvaliteta nastavnog i obrazovnog procesa.

### **2.2.5. Mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju**

Mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju predstavlja jedan od osnovnih ciljeva Bolonjskog procesa i reforme visokog obrazovanja u Evropi, jer se razmenom ljudskih resursa u velikoj meri doprinosi stvaranju i učvršćivanju Evropskog prostora visokog obrazovanja, povezivanju i uspostavljanju saradnje među različitim univerzitetima i zemljama Evrope.

Evropski prostor visokog obrazovanja zamišljen je tako da obuhvati sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije i usaglasi njihove obrazovne sisteme kako bi bili međusobno kompatibilni i zajedno činili jedinstveni obrazovni prostor. Time je omogućen razvoj visokoškolskih institucija u svim zemljama, unapređenje obrazovne politike i obrazovnih sistema, razmena ljudskih, tehničkih i tehnoloških resursa, sprovođenje internacionalnih istraživanja i publikovanje naučnih rezultata, sticanje ličnog iskustva i proširivanje znanja i kompetencija u drugim zemljama Evrope, upoznavanje različitih kultura, običaja i tradicija drugih naroda i dr. Na taj način postiže se cilj ujedinjavanja Evrope i promoviše vrednost i značaj zajednice, razumevanja i suživota, koji se manifestuju u okviru evropskog društva znanja, ali i, lični i stručni napredak i razvoj svakog pojedinca. Bruks i Voters pored toga ističu da je i na individualnom planu, studiranje u drugoj evropskoj zemlji shvaćeno kao mogućnost za negovanje i razvoj kompetencija koje su u vezi sa tržištem rada kao što su nezavisnost, fleksibilnost, autonomija, jezičke i interkulturalne kompetencije i podsticanje interesovanja za profesionalnu mobilnost (Brooks and Waters 2011).

Kada su ministri većine evropskih zemalja potpisali Bolonjsku deklaraciju 1999. godine, povećanje i unapređenje studentske mobilnosti označeno je kao glavni razlog za sprovođenje strukturnih reformi. Pretpostavljeno je da novi model može da učini visoko obrazovanje u Evropi atraktivnijim za studente iz drugih delova sveta i da olakša intraevropsku mobilnost (Teichler 2011: 26).

Mobilnost kao važan aspekt ujedinjenja visokog obrazovanja u Evropi predstavljena je i definisana u okviru Bolonjske deklaracije, gde se ističe da se unapređenje mobilnosti može postići prevazilaženjem prepreka za efektivnu primenu slobodnog kretanja sa posebnim osvrtom na:

- studente – odnosi se na proširivanje mogućnosti za studiranje, usavršavanje i obuku;
- nastavnike, naučne saradnike i administrativno osoblje – odnosi se na priznavanje i valorizaciju perioda istraživanja, predavanja i obuke realizovane u evropskom kontekstu (Bologna Declaration 1999).

Međutim, značajno je spomenuti i to da takav proces ujednačavanja ne podrazumeva unifikaciju i izjednačavanje svih obrazovnih sistema u Evropi. Kao što se navodi u Bolonjskoj deklaraciji potpisanoj 1999. godine:

„Ministri su se obavezali na ostvarenje zadatih ciljeva – u okviru institucionalnih mogućnosti i u potpunosti poštujući različitost kultura, jezika, nacionalnih obrazovnih sistema i autonomije univerziteta – kako bi se konsolidovala Evropska zona visokog obrazovanja. U tu svrhu baviće se načinima uspostavljanja saradnje na međuvladinom nivou, uključujući i evropske nevladine organizacije iz delokruga visokog obrazovanja. Isto tako, očekuje se da Univerziteti blagovremeno i pozitivno reaguju i daju svoj aktivni doprinos uspehu ovih nastojanja“ (Bologna Declaration 1999: 4).

Ovim procesom nastoji se da se omogući svakoj zemlji da sačuva svoje specifičnosti, nacionalna obeležja obrazovnog sistema, ali da ga istovremeno prilagodi univerzalnijim kriterijumima i na taj način omogući internacionalno priznavanje, ekvivalenciju i mobilnost. Evropa se na taj način obogaćuje nacionalnim obeležjima i različitostću svake od zemalja, što dodatno upotpunjuje sliku multinacionalne, multilingvalne, tolerantne i ujedinjene Evrope. Tako ostvarenim jedinstvom u različitosti može se realizovati strategija razvoja i utemeljenja Evropskog prostora visokog obrazovanja i ostvariti vizija ujedinjenje Evrope.

Na konferenciji u Pragu održanoj 2001. godine, ministri su zaključili da treba da se ulože dodatni napor kako bi se promovisala i obezbedila mobilnost i da se na taj način omogući studentima, nastavnicima, istraživačima i administrativnom osoblju da steknu korist od bogatstva Evropskog prostora visokog obrazovanja što podrazumeva i njegove demokratske vrednosti, različitost kultura i jezika, kao i različitost sistema visokog obrazovanja. Takođe se ističu i mogućnosti za mobilnost programa Evropske zajednice, kao i pokretanje akcionog plana za mobilnost koji je usvojio Savet Evrope u Nici 2000. godine (Prague Communiqué 2001).

Na svim narednim ministarskim konferencijama, razmatran je napredak u realizaciji postavljenih ciljeva u okviru promocije i ostvarenja mobilnosti tokom prethodnog perioda i ukazano je na eventualne poteškoće, probleme i izazove na koje se

nailazi prilikom realizacije tih nastojanja. Sačinjeni su izveštaji na osnovu realizovanih promena u prethodnom periodu, definisani su koraci za unapređenje, oformljena posebna tela i uključene brojne evropske organizacije koje čine sastavni deo timova i grupa za praćenje i unapređenje procesa reforme visokog obrazovanja u Evropi. Neke od organizacija koje učestvuju u realizaciji i praćenju Bolonjskog procesa jesu: Grupa za praćenje Bolonjskog procesa (*Bologna follow-up group* – BFUG), Asocijacije Univerziteta u Evropi (*European University Association* – EUA) Nacionalne unije studenata u Evropi (*National Unions of Students in Europe* – ESIB), Evropske asocijacije institucija u visokom obrazovanju (*European Association of Institutions in Higher Education* – EURASHE), Savet Evrope (*Council of Europe*) i dr.

U oktobru 2005. godine Evropska komisija je u izveštaju o implementaciji Bolonjskog procesa i obraćanju javnosti ponosno objavila da je skoro 90% evropskih univerziteta formalno uključeno u ERASMUS mobilnost, međusobnu saradnju i umrežavanje (Keeling 2006). Ovaj program mobilnosti pokrenut je još 1987. godine, a dodatno je intenziviran uključivanjem Evropske komisije u oblast visokog obrazovanja, posebno u područje Evropskog sistema prenosa bodova i umrežavanje univerziteta. U okviru ERASMUS programa koji finansira Evropska unija, omogućeno je dodeljivanje stipendija za 1,4 miliona Evropljana kako bi im se omogućilo da provedu deo svojih studija u inostranstvu (Keeling 2006).

U analizi internacionalne studentske mobilnosti u svetu, Guruz navodi da se upis stranih studenata na visokoškolske institucije u zemljama Evrope znatno povećao od 1980. godine, posebno uvođenjem programa za podsticanje mobilnosti Evropske Unije i realizacije Bolonjskog procesa. Cilj novih programa koji su uvedeni je da kroz koncept doživotnog učenja doprinesu razvoju zajednice država učesnica i potpomognu utemeljenju naprednog društva zasnovanog na znanju, sa održivim ekonomskim razvojem, brojnijim i boljim poslovima i većoj socijalnoj koheziji. Cilj je, takođe, da se „ovakvim programima neguje interakcija, saradnja i mobilnost među različitim obrazovnim sistemima u okviru zajednice, tako da postanu referenca kvaliteta na svetskom nivou“ (Gürüz 2008: 267).

Veliki napori uloženi su u ostvarenje svih preduslova za realizaciju i unapređenje mobilnosti u visokom obrazovanju. Kreirani su kurikulumi u skladu sa definisanim ishodima učenja i kompetencijama studenata, izrađena je većina nacionalnih, kao i evropski okvir kvalifikacija, uveden je Evropski sistem prenosa bodova na osnovu kojeg

se procenjuje uspešnost i aktivnost studenata, uključen je Dodatak diplomu u zvanične dokumente i upotrebljava se radi lakšeg i efikasnijeg prepoznavanja i priznavanja stečenih zvanja i kompetencija i dr. Sve navedeno su alati implementirani u sistem visokog obrazovanja radi olakšavanja mobilnosti, utemeljenja Evropskog prostora visokog obrazovanja i povećanja kvaliteta obrazovanja u svim institucijama u Evropi. Kao što se navodi u deklaraciji sa Londonskog sastanka ministara 2007. godine, izgrađujući bogatstvo i različitost evropskog kulturnog nasleđa, razvija se i Evropski prostor visokog obrazovanja zasnovan na autonomiji, akademskoj slobodi, jednakim mogućnostima i demokratskim principima koji olakšavaju mobilnost, povećavaju zapošljivost i jačaju atraktivnost i konkurentnost čitave Evrope (London Communiqué 2007). Takođe se ističe i da je mobilnost zaposlenih, studenata i diplomiranih studenata jedan od ključnih elemenata Bolonjskog procesa, jer se na taj način kreiraju i stvaraju mogućnosti za lični razvoj, razvija se internacionalna saradnja među pojedincima i institucijama, povećava kvalitet visokog obrazovanja i istraživanja i daje suština evropskoj dimenziji visokog obrazovanja (London Communiqué 2007).

Do kraja 2010. godine utemeljeni su, oformljeni i realizovani brojni programi i projekti za realizaciju akademske mobilnosti u Evropi. Oni podrazumevaju novu generaciju programa Evropske unije za obrazovanje i obuku sa određenim temama i ciljevima (*Comenius* – usmeren na škole; *Erasmus* – usmeren na visoko obrazovanje; *Leonardo da Vinci* – namenjen stručnom obrazovanju i *Gruntvig* – namenjen obrazovanju odraslih), zatim različiti programi usmereni na podsticanje mobilnosti radi istraživanja (*Framework Programmes*), Marija Kiri program (*Maria Curie Actions*) koji finansira mobilnost za istraživače u nauci i tehnologiji, kao i Dodatak diplomu koji promovira prepoznavanje stečenih kvalifikacija u visokom obrazovanju širom Evrope (Brooks and Waters 2011).

Kao što je i navedeno u Komunikatu iz Berlina, mobilnost podrazumeva nekoliko različitih dimenzija – političku, ekonomsku, akademsku i kulturnu (Berlin Communiqué 2003). Promocija mobilnosti studenata i zaposlenih razmatrala se na svim sastancima ministara i konačno je 2009. godine na sastanku u Luvenu, pružena veća podrška realizaciji mobilnosti kao cilju koji treba dostići u svim zemljama Evropskog prostora visokog obrazovanja, tako da do 2020. godine, minimum 20% aktivnih studenata i onih koji su završili studije u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja, treba da imaju realizovan period studija u inostranstvu (Eurydice 2012).

Mobilnost može biti realizovana kroz više načina a najčešći su oblici fizičke i virtualne mobilnosti. Vudfield takođe navodi da su svi tipovi mobilnosti veoma značajni u obezbeđenju sticanja iskustava o različitim kulturama i kontekstima, da je glavni cilj internacionalne studentske mobilnosti, mobilnost radi studiranja i učenja. Najčešće forme mobilnosti su *diploma mobilnost*, odnosno završavanje čitavog studijskog programa u drugoj zemlji i kratkoročna mobilnost ili *kreditna mobilnost* koja uglavnom u traje godinu dana i odnosi se na sticanje određene količine bodova, polaganja ispita u drugoj zemlji ili drugom univerzitetu, a realizuje se kroz različite programe razmene studenata (Woodfield 2010).

Mobilnost koja se realizuje u okviru celog studijskog programa i sticanje diplome na nekom od drugih univerziteta i zemalja, obuhvata većinu studentske populacije uključene u mobilnost. Dosadašnje analize realizovane mobilnosti (Brooks and Waters 2011, Woodfield 2010, Gürüz 2008) ukazuju na trend, prisutan ne samo u Evropi nego i u svetu, da se mobilnost radi sticanja diplome, uglavnom odnosi na završavanje studija u zemljama čiji se obrazovni sistemi percipiraju kao kvalitetniji u odnosu na zemlju iz koje studenti dolaze. Određeni autori opisuju ovako hijerarhijski orjentisanu mobilnost kao *vertikalnu* u odnosu na *horizontalnu* koja se realizuje među podjednako razvijenim sistemima visokog obrazovanja (kao primer navodi mobilnost unutar Evrope ili između Evrope i Sjedinjenih Američkih Država) (Rivza, Teichler 2007, Teichler, Jahr 2001). Međutim, termin *vertikalna mobilnost* takođe se može koristiti da se opiše mobilnost na kraju određenog ciklusa obrazovanja (na primer, bečelor ili master studija), a *horizontalna* podrazumeva mobilnost u okviru jednog ciklusa studija (Woodfield 2010).

Na konferenciji ministara u Bukureštu 2012. godine velika pažnja posvećena je mobilnosti i doneti su generalni zaključci koji se odnose na napredak u ostvarenju ciljeva reforme i ujedinjenja visokog obrazovanja u Evropi. Zaključeno je da je struktura visokog obrazovanja sada mnogo kompatibilnija i konkurentnija, da su stečene kvalifikacije prepoznatljivije širom Evrope, da studenti imaju više koristi od različitih obrazovnih mogućnosti koje se nude i da se sve više povećava mobilnost i studenata i zaposlenih.

Predlozi izneti na konferenciji u Bukureštu odnose se na to da svi potonji napori i akcije budu usmerene ka ostvarenju ciljeva za omogućavanje kvalitetnog visokog obrazovanja za sve, povećanju zapošljivosti diplomiranih studenata i ka jačanju mobilnosti kao doprinosu boljem i kvalitetnijem učenju i obrazovanju. Zaključeno je da

je vizija integrisanog Evropskog prostora visokog obrazovanja na dohvat ruke (Bucharest Communiqué 2012). Takođe se navodi da je akademska mobilnost ključna za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja, povećanje zapošljivosti studenata i proširivanje internacionalne saradnje u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja i šire. Na toj konferenciji usvojena je strategija „Mobilnost za bolje učenje“ kao dodatak i integralni deo svih dosadašnjih nastojanja za promociju internacionalizacije u visokom obrazovanju. Zaključeno je da je finansijska pomoć studentima neophodna za osiguranje jednakosti i mogućnosti za mobilnost za sve (Bucharest Communiqué 2012).

Takođe se navodi da je za objektivno prepoznavanje akademskih i profesionalnih kvalifikacija potrebno uključiti i priznavanje neformalnog i informalnog učenja i da to predstavlja dobit za akademsku studentsku mobilnost, povećava šanse za studente da učestvuju u mobilnosti i predstavlja način za tačno i precizno merenje stečenih kvalifikacija, znanja i veština. Na taj način povećavaju se naponi i intenzivira rad na prepoznavanju stečenih kvalifikacija i vrši se revizija nacionalnih legislativa kako bi bile kompatibilne sa Lisabonskom konvencijom o priznavanju. Istaknut je značaj pružanja podrške visokoškolskim institucijama za razvijanje i kreiranje zajedničkih programa i diploma što predstavlja dodatak i širi pristup Evropskom prostoru visokog obrazovanja. Navodi se da je potrebno ispitati nacionalne zakone i pravilnike u vezi sa zajedničkim programima i diplomama što predstavlja način prevazilaženja prepreka za saradnju i implementaciju mobilnosti u nacionalni kontekst. Ministri su zaključili da je povezanost sa drugim regionima sveta i otvorenost za internacionalnu saradnju ključni faktor za razvoj Evropskog prostora visokog obrazovanja (Bucharest Communiqué 2012).

Na osnovu pregleda različitih deklaracija i izveštaja, može se zaključiti da je mobilnost jedan od najznačajnijih aspekata Bolonjskog procesa i sastavni element stvaranja jedinstvenog Evropskog prostora visokog obrazovanja koji se tokom protekle decenije sve više razvijao, obogaćivao i unapređivao. U skladu sa tim, intraevropska i internacionalna mobilnost studenata i zaposlenih postala je esencijalni deo kulture evropskog visokog obrazovanja. Od početne ideje i ERASMUS programa, mobilnost je unapređena novim rešenjima, dodatnim alatima i mehanizmima kojima su stvoreni putevi za bolju realizaciju i ostvarenje razmene akademskog kadra, jer je evidentno koliko se na taj način doprinosi kvalitetu obrazovanja i učenja.

Pregledom ključne dokumentacije vidi se „postupno izgrađivanje početne ideje o mobilnosti kao ideje o razmeni i obogaćivanju obrazovnog iskustva, preko razvoja i



unapređenja potrebnih resursa i ostvarenje uslova za njenu realizaciju, jer studentska mobilnost predstavlja jedan od primarnih institucionalnih mehanizama za podsticanje osećaja 'evropskog identiteta' ili 'svesti'" (King and Ruiz-Gelices 2003: 234). Podrazumeva i uključivanje svih zainteresovanih strana, praćenja, prikupljanje podataka i izveštavanje o realizaciji, uključivanja drugih važnih aspekata Bolonjskog procesa kao što su doživotno obrazovanje, jednakost i dostupnost obrazovanja za sve, do kreiranja i realizacije vizije sa ciljem da do 2020. godine bar 20% akademaca ima obrazovno i akademsko iskustvo stečeno u inostranstvu.

„Slobodno kretanje, mobilnost i razmena već dugo su važan stub politike Evropske unije – tržište rada koje korespondira sa monetarnom unijom, kao i značaj odgovarajuće fluktuacije na lokalnim tržištima rada – tako i pokušaji i nastojanja Evropske unije da neguje mobilnost među studentima mogu se sagledati kao deo ovog šireg cilja. Zaista je kretanje mladih ljudi među evropskim obrazovnim institucijama promovisano kao način i sredstvo za formiranje visoko obrazovnog i mobilnog radnog resursa koji vidi Evropsku uniju kao svoje potencijalno tržište rada i unapređuje ekonomsku konkurentnost i hegemoniju Evrope na globalnoj sceni“ (King 2003, prema: Brooks and Waters 2011:72).

Mobilnost studenata i zaposlenih u visokom obrazovanju nalazi se u srcu Bolonjskog procesa i definisana je kao zasebna akciona linija. Međutim, nekoliko seminara, kao i brojne diskusije Grupe za praćenje Bolonjskog procesa ukazale su na to da je mobilnost zaista transverzalna tema tj. prožima sve aspekte reforme visokog obrazovanja. Mnogi izazovi bi tek trebalo da budu prevaziđeni da bi se još više unapredila i razvila mobilnost među različitim grupama zemalja članica, a potrebne su i dalje studije i naponi u cilju unapređenja različitih elemenata koji podrazumevaju pitanja prepoznavanja diploma, socijalna i jezička pitanja, finansijske poteškoće, imigraciju i socijalnu bezbednost, kao i pitanja zakonskih okvira (From Berlin to Bergen 2005).

Mobilnost je shvaćena kao važan i značajan cilj koji treba ostvariti u narednim godinama utemeljenja i razvoja Evropskog prostora visokog obrazovanja i evropskog društva znanja. Evropa kao takva nudi jedinstveno kulturno iskustvo u dinamičnom, multilingvalnom i multinacionalnom okruženju sa visokim nivoom kvaliteta nastave i istraživanja za domaće i internacionalne studente i akademsko osoblje. Mobilnost studenata i zaposlenih povećava se putem uvođenja panevropskih standarda i brojnih akademskih mogućnosti, studijskih programa svih nivoa studija, specijalizacija i usavršavanja, edukacije, formalnog, informalnog i neformalnog obrazovanja, radne prakse, realizacije istraživanja, internacionalnih projekata i sl. Bolonjski proces

predstavlja jedinstveni obrazovno-politički odgovor na zahteve koje postavlja savremeno društvo, tržište rada, tehnologija, nauka, napredak i razvoj u 21. veku.

### **2.2.6. Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja**

Od početka realizacije Bolonjskog procesa kvalitet visokog obrazovanja bio je u fokusu svih reformskih promena u nastojanju da se obezbediti konkurentnije, kvalitetnije i efikasnije obrazovanje za sve i doprinese utemeljenju i unapređenju saradnje među različitim institucijama i zemljama Evrope. Poseban doprinos u realizaciji međunarodne saradnje i umrežavanja jeste i u uspostavljanju uporedivih i transparentnih kriterijuma i metodologija za kontrolu, unapređenje i osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju.

U oblasti visokog obrazovanja termin osiguranje kvaliteta odnosi se na sve politike, procese vrednovanja i evaluacije, akcije usmerene na to da osiguraju da institucije, programi i stečene kvalifikacije zadovoljavaju određene specifične standarde obrazovanja. Na ministarskim sastancima razrađivani su detalji oko definisanja procedura i institucionalnog utemeljenja sistema kontrole kvaliteta u Evropi kao i u svim nacionalnim obrazovnim sistemima (Eurydice 2012).

Na ministarskoj konferenciji u Berlinu 2003. godine utvrđeno je da primarnu odgovornost za osiguranje kvaliteta snose visokoškolske institucije i dogovoreno je da svi nacionalni sistemi za osiguranje kvaliteta do 2005. godine treba da uključe i obuhvate:

- definisane i jasno određene zadatke i odgovornost relevantnih institucija i tela uključenih u proces osiguranja kvaliteta obrazovanja;
- evaluaciju studijskih programa i institucija koja uključuje internu i eksternu proveru kvaliteta, participaciju studenata i publikovanje dobijenih rezultata;
- jasno definisan sistem akreditacije, sertifikacije ili uporedivih procedura;
- internacionalno učešće, saradnju i umrežavanje univerziteta (Berlin Communiqué 2003).

Na narednim ministarskim konferencijama sve je više isticana potreba za osiguranjem kvaliteta kao jedan od prioriteta u okviru unapređenja sistema visokog obrazovanja. Razmatrane su promene koje su se desile tokom proteklih godina, mehanizmi i procedure koje su jasno i formalno regulisane i utvrđene, analiziran je rad

agencija koje su osnovane u okviru svih nacionalnih obrazovnih sistema i ciljevi koji su postignuti tokom protekle decenije. Međutim, pored svih preduzetih koraka i realizovanih aktivnosti, na kraju svakog izveštaja navodi se i potreba za daljim razvojem i unapređenjem ovih procedura, konkretnijim uputstvima i transparentnijim kriterijuma.

Kao značajan razlog za uvođenje kontrole kvaliteta u sve obrazovne sisteme navodi se i potreba da se obezbedi visok nivo kvaliteta studija i studijskih programa i time poveća mobilnost studenata i zaposlenih među evropskim državama. Može se zaključiti da je kvalitet visokog obrazovanja determinisan kvalitetom studijskog programa (kurikuluma), kvalitetom nastavno-naučnog procesa, kvalitetom ostvarenosti ishoda učenja ili kompetencijom koju stiču kadrovi koji završe studijske programe (Gajić, Budić, Lungulov 2009). Posebno se ističe da, ukoliko studiranje u inostranstvu treba da bude priznato kao ekvivalentno studiranju u rodnoj zemlji, vladi i upravi je potrebno osiguranje da su kursevi koji su odslušani i položeni u drugoj zemlji imali ekvivalentan i odgovarajući kvalitet (Kristoffersen 2010).

U naučnim i stručnim raspravama poslednjih godina mnogo se govori o kontroli i unapređenju kvaliteta visokog obrazovanja, što dodatno doprinosi značaju tog aspekta obrazovne delatnosti na svim univerzitetima. Neki od njih se tom problematikom bave tokom proteklih decenija, dok su drugi tek u fazi započinjanja i razvijanja adekvatnih procedura. Međutim, neosporno je da se sve visokoškolske institucije manje ili više uspešno bave ili počinju baviti problematikom osiguranja kvaliteta obrazovanja. Većina zemalja počela je da prati i razvija takve procedure potpisivanjem Bolonjske deklaracije, koja je neminovno donela niz promena u strukturi i organizaciji visokog obrazovanja u Evropi. Na osnovu toga su pokrenuti zahtevi da se definišu jasne procedure i kriterijumi za osiguranje kvaliteta studijskih programa i visokoškolskih institucija.

Promocija i rad na osiguranju i povećanju kvaliteta u visokom obrazovanju vrlo je značajan deo procesa utemeljenja Evropskog prostora visokog obrazovanja i povećanja njegove atraktivnosti i konkurentnosti na svetskom nivou. Radi osiguranja i unapređenja ovih procesa osnovana je posebna asocijacija koja okuplja sve institucije i agencije na nivou Evrope koje se bave osiguranjem kvaliteta na nacionalnom nivou. Evropska mreža za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (*European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*), osnovana je 2000. godine nakon donošenja preporuka Saveta Evrope 1998. godine o značaju saradnje evropskih zemalja

u cilju osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju, kao i potpisivanja Bolonjske deklaracije 1999. godine. U novembru 2004. godine Generalna skupština mrežu je transformisala u asocijaciju i od tada nosi naziv Evropska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*). Misija ove asocijacije je da deluje kao glavna pokretačka sila i značajno doprinosi održavanju i povećanju kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi i u svim zemljama potpisnicama Bolonjskog procesa (ENQA 2009).

Na ministarskoj konferenciji u Bergenu 2005. godine usvojen je dokument pod nazivom Standardi i uputstva za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (*The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), poznatiji i kao dokument Evropski standardi i uputstva (*European Standards and Guidelines – ESG*) koji obezbeđuju vođenje i razumevanje procedura za osiguranje kvaliteta brojnih agencija i visokoškolskih institucija. Ova uputstva dizajnirana su tako da budu primenljiva za sve visokoškolske institucije i agencije za osiguranje kvaliteta širom Evrope, sa ciljem da se promoviše uzajamno poverenje, poštujući time i različitost nacionalnih i institucionalnih obeležja. Nakon toga je 2008. godine osnovan Registar za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi (*The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR*) koji predstavlja registar agencija za kontrolu i osiguranje kvaliteta koje rade u skladu sa Evropskim standardima i uputstvima i odgovarajućim nacionalnim zakonskim odredbama. Registar ima za cilj da poveća poverenje i transparentnost u pogledu osiguranja kvaliteta i sticanja kvalifikacija u visokom obrazovanju. Na konferenciji u Luvenu 2009. godine razrađena je metodologija kontrole kvaliteta i istaknut je značaj procedura u kojima se uvode novi alati, mehanizmi i inicijative kako bi se ozbebedile adekvatne i transparentne informacije o institucijama visokog obrazovanja (Eurydice 2012).

U okviru dokumenta Standardi i preporuke Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, navode se osnovni principi koji se odnose na interno i eksterno osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja:

- visokoškolske ustanove snose odgovornost za kvalitet svojih usluga i za njegovo obezbeđenje i osiguranje;
- kroz kvalitet i standarde visokog obrazovanja moraju se očuvati interesi društva;

- kvalitet studijskih programa trebalo bi da se razvija i unapređuje za studente i druge korisnike visokog obrazovanja širom Evropskog prostora visokog obrazovanja;
- potrebno je razviti efikasnu i efektivnu organizacionu strukturu u okviru koje se obezbeđuje i podržava realizacija studijskih programa;
- u procesu osiguranja kvaliteta značajni su transparentnost, eksterne i ekspertske provere;
- trebalo bi podsticati i razvijati kulturu kvaliteta u visokoškolskim ustanovama;
- neophodno je razviti procese kroz koje visokoškolska ustanova može da demonstrira svoju odgovornost, uključujući i odgovornost za ulaganje javnog i privatnog kapitala;
- odgovornost za osiguranje kvaliteta u potpunosti je kompatibilna sa osiguranjem kvaliteta za svrhe poboljšanja i unapređenja;
- visokoškolske institucije trebalo bi da predstavi svoj kvalitet u zemlji i inostranstvu;
- svi navedeni postupci ne bi trebalo da ugroze različitost i inovacije u visokom obrazovanju (ENQA 2009: 14).

Na poslednjim konferencijama koje su održane u Beču i Budimpešti 2010. godine i u Bukureštu 2012. godine, naglasak je stavljen na izazove sa kojima se suočava Evropa, ali i čitav svet, a u vezi su sa globalnom ekonomskom krizom. Takva situacija dodatno usložnjava definisane procedure i predstavlja otežavajuće okolnosti koje je potrebno prevazići u cilju utemeljenja kvalitetnog visokog obrazovanja za sve. U Komuniqueu iz Bukurešta navodi se da je širi pristup visokom obrazovanju preduslov za socijalni progres i ekonomski razvoj i stoga je istaknuta potreba da se usvoje nacionalne mere za proširivanje i sveobuhvatniji pristup kvalitetu visokog obrazovanja (Bucharest Communiqué 2012).

Državni zvaničnici za visoko obrazovanje na pomenutoj konferenciji obavezali su se da će sa jedne strane podržavati javnu odgovornost za osiguranje kvaliteta i istovremeno aktivno uključiti i veći broj zainteresovanih strana u ovaj proces. Takođe, prihvatili su izveštaj o implementaciji i primeni Evropskih standarda i uputstava za osiguranje kvaliteta (ESG) E4 grupe (ENQA, ESU, EUA and EURASHE), ali i zaključili da je potrebno izvršiti reviziju pomenutog dokumenta, kako bi se učinio jasnijim, primenjivim i korisnijim (Bucharest Communiqué 2012). Osiguranje kvaliteta postalo je ključna

okosnica za izgradnju poverenja i povećanja atraktivnosti ponuda Evropskog prostora visokog obrazovanja, uključujući i unapređenje prekogranične saradnje i obrazovanja.

U izveštaju o implementaciji Bolonjskog procesa iz 2012. godine, navodi se da iako su praktično sve zemlje Evropskog prostora visokog obrazovanja ustanovile određene oblike za eksternu kontrolu kvaliteta, ipak postoje razlike u filozofiji i pristupu među različitim sistemima. Uprkos usvajanju i prihvatanju zajedničkih Standarda u uputstava (ESG), sistemi su i dalje vrlo različiti u svojoj orijentaciji i usmerenju. Jedna od ključnih razlika je i da li je fokus usmeren na osiguranje kvaliteta institucija, studijskih programa ili na oba ova aspekta. Druga razlika je u tome da li agencije za kontrolu kvaliteta i nacionalna tela imaju moć da daju dozvolu za rad institucijama ili studijskim programima.

Pojedini nacionalni sistemi ove procese dodatno usložnjavaju uključujući i vladine institucije, ali ovakve analize svakako daju značajan uvid u pristupe osiguranju kvaliteta u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja (Eurydice 2012). Stoga su u okviru ministarskih konferencija ponuđena različita rešenja i preporuke za prevazilaženje ovakvih i sličnih nedostataka. Jedna od ključnih ideja jeste i uspostavljanje jasnih kriterijuma i indikatora kvaliteta radi transparentnosti podataka i dobijenih rezultata i zato je važno da nacionalni sistemi usvoje definisane procedure i mehanizme obezbeđenja kvaliteta. Međutim, na osnovu sprovedenih analiza evidentno je da i, pored utvrđenih uputstava, i dalje postoje nejednakosti, razmimoilaženja i odstupanja od usvojenih smernica, što zahteva konkretnije i transparentnije modele unapređenja kvaliteta i angažovanje svih raspoloživih resursa u cilju obezbeđenja respektabilnog nivoa kvaliteta obrazovne usluge na univerzitetima.

### **2.2.7. Dizajniranje i inoviranje kurikuluma**

U okviru reformisanja visokog obrazovanja i kreiranja nove obrazovne politike u Evropi, posebna pažnja posvećena je unapređenju i inoviranju obrazovnih planova, kreiranju novih studijskih programa i kurikuluma, prilagođavanju predmeta i kurseva savremenim tendencijama u društvu i nauci, kao i unapređenju nastavne prakse i većem angažovanju i participaciji studenata u obrazovnom procesu.

Bolonjskim procesom započeta je transformacija i reorganizacija studija, kao i unapređivanje kurikuluma što je definisano u okviru šireg cilja koji se odnosi na prilagođavanje univerziteta i visokoškolske politike potrebama društva i zajednice. U

Bolonjskoj deklaraciji eksplicitno je istaknuto da su evropske institucije visokog obrazovanja prihvatile izazov i preuzele vodeću ulogu u stvaranju Evropskog prostora visokog obrazovanja. To je od posebnog značaja s obzirom na to da nezavisnost i autonomija univerziteta obezbeđuju kontinuirano prilagođavanje visokog obrazovanja i istraživačkog sistema promenljivim potrebama, zahtevima društva i usavršavanjima naučnog znanja (Bologna Declaration 1999).

U Deklaraciji UNESCO-a o visokom obrazovanju za 21. vek navodi se da se relevantnost i značaj visokog obrazovanja može proceniti i analizirati na osnovu toga koliko obrazovne institucije mogu da odgovore potrebama društva. Institucije i obrazovni sistemi, posebno u njihovim vezama sa tržištem rada, trebalo bi da usmere svoje dugoročne orijentacije na društvene ciljeve i potrebe, uključujući i poštovanje kultura i očuvanje i zaštitu okoline. Navodi se takođe da bi razvoj preduzetničkih veština i inicijative trebalo da postanu ključni ciljevi visokog obrazovanja (UNESCO 1998). U skladu sa takvim zahtevima i načelima reformskih pravaca za narednu deceniju razvoja u situaciji značajnih promena u društvu i načinu života ljudi, očekivanja prema visokom obrazovanju postaju sve složenija. Očekuje se da ono ponudi adekvatne odgovore izazovima i narastajućim potrebama sa kojima se susreće globalni poredak. Stoga je u obrazovanju i društvu uopšte, normalno očekivati da studenti dobiju drugačija znanja, razviju drugačije sposobnosti i veštine i na taj način osiguraju svoje mestu u konkurentnosti globalnog tržišta (Lungulov 2011).

U okviru analize koja je izvršena na polovini trajanja implementacije Bolonjskog procesa 2004. godine izneti su stavovi o značaju kurikularne reforme i povezanosti unapređenja kvaliteta visokog obrazovanja i zapošljivosti studenata. Autor navodi da je nakon pet godina implementacije reformi jasno svim učesnicima da prava, istinska reforma ne znači jednostavno presecanje tradicionalnih jednostepenih programa na dve malo duže i malo kraće polovine, ostavljajući pri tom potpuno neizmenjen kurikulum (Tauch 2004). U okviru Bolonjske deklaracije eksplicitno se navodi da bi dodiplomske studije i stečena zvanja trebalo da budu prepoznatljiva i relevantna za tržište rada. Uopšteno govoreći, većina prethodnih kritika usmerena je na to da se zapošljivost ne odnosi samo na proizvodnju diplomiranih studenata u skladu sa zahtevima poslodavaca, nego i na odgovornost institucija visokog obrazovanja prema svojim studentima, kao i u potpuno novi spektar mogućnosti koje bečelor nivo studija, ukoliko je adekvatno uveden i realizovan, otvara studentima (kao i tržištu rada) (Tauch 2004).

Na konferenciji u Leuvenu i Louvain-la-Neuve 2009. godine istaknuto je da se evropsko visoko obrazovanje suočava sa velikim izazovima i mogućnostima koje nastaju kao posledica globalizacije i ubrzanog razvoja tehnologije, a utiču na razvoj novih načina i strategija učenja. Takve strategije podrazumevaju učenje usmereno na studenta, a mobilnost i pokretljivost studentske populacije pomoći će im da razviju sposobnosti koje su neophodne za promenljivo tržište rada i osposobiti ih da postanu aktivni i odgovorni građani (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009). Takođe su razrađeni i definisani specifični ciljevi u pogledu razvoja kurikuluma i unapređenja nastavnog procesa u kojima se ističe važnost nastavne misije institucija za visoko obrazovanje i neophodnost da se aktuelne reforme nastavnih planova usmere prema razvoju i formulisanju adekvatnih ishoda učenja. Istaknuto je da učenje usmereno na studenta zahteva osnaživanje pojedinaca, nove pristupe nastavi i učenju, efikasnoj podršci, kao i kurikulum koji je jasnije usmeren ka studentima na svim nivoima studija. Kurikularne reforme će, u skladu sa tim, biti ključni procesi koji vode do većeg kvaliteta obrazovanja i fleksibilnijih i individualnijih obrazovnih pristupa. Nastavnici će u bliskoj saradnji sa studentima i predstavnicima tržišta rada nastaviti da razvijaju ishode učenja i internacionalne referentne tačke za sve veći broj novih predmetnih oblasti. Akcentuje se potreba da institucije visokog obrazovanja obrate posebnu pažnju na unapređenje kvaliteta nastave na studijskim programima svih nivoa studija. To bi trebalo da predstavlja prioritet u daljoj implementaciji Evropskih standarda i uputstava za osiguranje kvaliteta (Leuven & Louvain-la-Neuve Communiqué 2009).

Na osnovu postavljenih ciljeva Bolonjskog procesa zaključak je da se mnoga očekivanja odnose na redizajniranje kurikuluma, redefinisane strukture studija, izmene plana i programa, inoviranje predmeta i sadržaja i prilagođavanje celokupne obrazovne politike novim težnjama i ciljevima. Od studenata se očekuju drugačija, funkcionalna, upotrebljiva i primenljiva znanja. Od nastavnika se očekuje da nastavu oplemene novim metodama, sredstvima, strategijama rada, uvažavajući individualnost, interesovanja i mogućnosti studenata, kao i potrebe društva. Od fakulteta i ostalih relevantnih aktera koji učestvuju u obrazovnom procesu očekuje se konstantno podizanje kvaliteta obrazovanja kao i kreiranje studijskih programa u skladu sa aktuelnim potrebama društva. Međutim, u takvo složenoj situaciji i međuzavisnom odnosu svih faktora, otvara se niz relevantnih pitanja, koja ilustruju problematiku odnosa kurikuluma u visokom



obrazovanju, društvenih potreba, individualnih preferencija i globalne obrazovne politike.

„Ipak, da li je kurikulum odraz ili ogledalo savremenih problema i modernog znanja, ili na neki način rekonstruiše i oblikuje znanje dostupno društvu u bilo kojem vremenu? Da li se čak može sugerisati da je kurikulum visokog obrazovanja sam po sebi društvena sila, koja pomaže da se definišu vrednosti, moral i problemi savremenog društva? Bilo koji od ovih koncepata je dovoljan po sebi da ukaže na snažnu ulogu kurikuluma, a ipak je možda moguće i to da kurikulum u visokom obrazovanju igra sve tri uloge“ (Coate 2009: 77–78).

Posebni ciljevi reforme odnose se na promenu položaja studenata i njihovu participaciju u sopstvenom procesu obrazovanja i učenja, podrazumeva njihov subjekatski položaj, samostalno donošenje odluka, kreiranje kurikuluma izborom kurseva i usmerenja, preuzimanje odgovornosti za sopstveno obrazovanje, aktivno učestvovanje u nastavi, kao i značajan doprinos kontroli kvaliteta. Proces poučavanja se sa nastavnika i nastavnih sadržaja, premešta na studenta, njegove potrebe kao i kvalitet znanja i sposobnosti koje stiče tokom obrazovanja. Otuda se takav novi pristup često naziva *pristupom zasnovanim na ishodu* (Kennedy 2007).

Novi pristupi obrazovanju podrazumevaju uključenost savremenih nastavnih metoda i sredstava, implementaciju efikasnih strategija učenja i mnogo veće učešće studenata u sopstvenom obrazovnom procesu. Novo vreme i nova nastava traže partnere koji učestvuju, pitaju, razmišljaju, kritikuju, istražuju, saraduju i na taj način razvijaju samostalnost i neophodne kompetencije. U tom smislu nastava predstavlja svojevrsno mesto za razmenu iskustava, znanja, informacija, ideja, sugestija i kao takvu je treba i uvažavati i na taj način i organizovati. Pred studente treba postaviti izazove, otvoriti probleme, dileme i zadatke koji su intelektualno stimulativni, podsticajni i interesantni, jer se na taj način može očekivati da razvijaju kritičko i analitičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema, kreativnost i konstruktivno prilaženje problemu.

Postoji niz fenomena kao što su tehnološke inovacije, religija, demokratija, globalizacija, multikulturalizam i dr. koji predstavljaju samo neke od društvenih sila koje mogu da oblikuju kurikulume različitih disciplina (Coate 2009). Potrebe današnjice, aktuelno stanje, kao i predviđanja o razvoju društva i budućnosti, predstavljaju glavna uporišta koja diktiraju ciljeve obrazovanja i ishode učenja, na osnovu kojih bi dalje trebalo koncipirati čitavu obrazovnu politiku, kurikulum i studijske programe.

Na konferenciji u Bukureštu 2012. godine zaključeno je da bi visoko obrazovanje trebalo da predstavlja otvoren proces tokom kojeg studenti razvijaju intelektualnu

nezavisnost i samouverenost zajedno sa sticanjem znanja i veština. Kao važni ciljevi za naredni period razvoja od 2012. godine istaknuti su neophodnost uspostavljanja uslova koji neguju i osiguravaju učenje usmereno na studenta, implementacija inovativnih nastavnih metoda, kao i inspirativan rad i stimulatívno okruženje za učenje, dok se nastavlja sa dosadašnjom praksom uključivanja studenata i zaposlenih u upravljačke strukture na svim nivoima (Bucharest Communiqué 2012).

Visokim obrazovanjem trebalo bi povećati individualne potencijale i razviti kod studenata znanja i kompetencije potrebne za postizanje uspeha i adekvatno obavljanje posla. Međutim, izmene kurikuluma često se veoma sporo realizuju i u skladu sa tim ne mogu adekvatno da odgovore promenljivim potrebama društva i globalnim trendovima. To se ogleda i u nemogućnosti univerziteta i studijskih programa koje realizuju da anticipiraju buduće potrebe tržišta rada. U takvoj situaciji studenti se susreću sa problemom zapošljavanja, jer nisu u mogućnosti da pronađu kvalitetan posao koji odgovara njihovim studijama. „Kada ishodi učenja postanu kriterijum na osnovu kojeg se procenjuje kvalitet kurikuluma, više neće biti moguće ignorisati uticaj studentskih karakteristika i iskustava na njegovo kreiranje. . . Kurikulum više ne može biti dizajniran za potrebe homogene populacije. Studentska različitost, mobilnost i pritisak globalizacije prisiljavaju nas da promenimo način na koji razmišljamo o kurikulumu“ (Lattuca 2007: 39-40). Stoga je od posebnog značaja uključiti poslodavce, privrednike, predstavnike institucija i organizacija koje zapošljavaju stručne kadrove u kreiranje i adaptiranje kurikuluma kako bi bio u skladu sa aktuelnim potrebama društva i u okviru toga podsticati razmenu stručnog i nastavnog kadra i studenata. Takva praksa omogućila bi kreiranje kurikuluma u skladu sa aktuelnim i sve zahtevnijim potrebama tržišta rada i obezbedila bi veću zapošljivost.

### **2.2.8. Demokratičnost i dostupnost visokog obrazovanja**

Ciljevi Evropskog prostora visokog obrazovanja koji se odnose na otvorenost i demokratičnost univerziteta prema svima i pravo svih na visoko obrazovanje postavljeni su još u Lisabonskoj deklaraciji (*Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region*) potpisanoj u Lisabonu 1997. godine. Nakon toga je 2000. godine započet Lisabonski proces sa ciljem unapređenja socijalne politike i politike zapošljavanja u okviru Evropske unije.

Već u prvim rečenicama Deklaracije, istaknut je veliki značaj visokog obrazovanja i njegove dostupnosti svima, kao i doprinos negovanju i poštovanju različitosti u cilju napretka i razvoja evropskog društva:

- zemlje potpisnice ove konvencije, svesne su činjenice da je pravo na obrazovanje elementarno ljudsko pravo i da visoko obrazovanje, koje služi kao sredstvo sticanja i unapređenja znanja, predstavlja izuzetno veliko kulturno i naučno blago kako pojedinaca tako i društva;
- visoko obrazovanje treba da igra ključnu ulogu u promovisanju mira, međusobnog razumevanja i tolerancije i stvaranju uzajamnog poverenja među narodima i nacijama;
- velika raznovrsnost obrazovnih sistema na području Evrope odražava njenu kulturnu, društvenu, političku, filozofsku, versku i ekonomsku raznovrsnost, što je izuzetno blago koje treba u potpunosti uvažavati (Lisbon Convention 1997).

U okviru tih navoda istaknuta je potreba da se obezbedi jedinstveni pristup u priznavanju stečenih kvalifikacija u zemljama Evrope, radi harmonizacije evropskog obrazovnog prostora, kao i širokih mogućnosti prohodnosti i upisa na bilo koji univerzitet. Time bi svakom pojedincu bez obzira na to iz koje zemlje dolazi, bile date jednake šanse za upis, ocenjivanje i studiranje pod istim uslovima kao i svima drugima, osim u slučajevima izuzetne razlike među obrazovnim sistemima dveju država. Kao jedan od ključnih ciljeva definisanih Lisabonskom deklaracijom navedeno je uključivanje što više pojedinaca u obrazovni proces i aktiviranje populacije koja se teško zapošljava ili je nezaposlena da bi svojim radnim angažmanom doprinosili društvenom razvoju.

Prema Deklaraciji UNESCO-a o viziji i akcijama za razvoj visokog obrazovanja za 21. vek (*World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action* 1998), ono bi trebalo da bude jednako dostupno svima na osnovu zasluga, u skladu sa članom 26.1 Univerzalne deklaracije o ljudskim pravima. Kao posledica toga, ne sme se dozvoliti nikakva vrsta diskriminacije zasnovana na rasi, polu, jeziku, religiji ili ekonomiji, kulturnim i socijalnim razlikama ili fizičkim invaliditetom. Takođe se ističe da univerziteti imaju važnu ulogu i da bi u skladu sa tim trebalo da odgovore izazovima društvenog napretka i razvoja (UNESCO 1998).

Nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije i donošenja niza drugih dokumenata i akcija sve više se isticala važnost socijalne dimenzije visokog obrazovanja u Evropi i značaj omogućavanja jednakih šansi i pristupa obrazovanju za sve. Na konferenciji u

Londonu 2007. godine posebno se naglašava zaključak ministara zaduženih za visoko obrazovanje da dele društvenu aspiraciju da bi studenti koji upisuju, učestvuju i završavaju obrazovanje na svim nivoima studija trebalo da reflektuju različitost populacije. Istaknut je značaj pružanja mogućnosti svim studentima da završe studije bez prepreka koje se odnose na njihov socijalni i ekonomski položaj. Stoga su se nastavili svi napori da se obezbede adekvatni studentski servisi, kreiraju fleksibilniji pravci i putevi učenja u okviru visokog obrazovanja, kao i da se proširi participacija na svim nivoima na osnovu jednakih mogućnosti (London Communiqué 2007).

Promene koje su se odnosile na socijalnu dimenziju visokog obrazovanja posebno su intenzivirane nakon 2010. godine kada je završena prva faza reforme i utemeljenja Evropskog prostora visokog obrazovanja. Sa tim u vezi je 2009. godine na ministarskoj konferenciji u Luvenu doneta deklaracija pod nazivom Bolonjski proces 2020 – Evropski prostor visokog obrazovanja u sledećoj deceniji (*The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade*) u okviru koje je za naredni period razvoja visokog obrazovanja identifikovana socijalna dimenzija, kao jedan od primarnih ciljeva. Kao najznačajniji ciljevi i pravci reformi, između ostalih, definisani su i društvena dimenzija, pravednost u obrazovanju, potrebe za doživotnim obrazovanjem, jačanje potencijala svakoga pojedinca i potpuna posvećenost i ulaganje u visoko obrazovanje kao nosioca razvoja i napretka društva. U Deklaraciji se, takođe, navodi da studentska tela u okviru visokog obrazovanja reflektuju raznolikost evropskog stanovništva i da ministri iz tog razloga ističu društvenu karakteristiku visokog obrazovanja čiji je cilj da se obezbede jednake mogućnosti za kvalitetno obrazovanje (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009). Ovom deklaracijom se ističe značaj razvoja univerziteta i usmeravanja ka studentima, ka pojedincu i njegovim potrebama, nacionalnom identitetu, ali i povezanosti različitih školskih sistema.

Dakle, jedan od važnih indikatora kvaliteta visokog obrazovanja jeste i njegova socijalna dimenzija, otvorenost i dostupnost fakulteta i univerziteta za sve studente. U procesu obezbeđenja kvaliteta ističe se važnost demokratskih vrednosti visokog obrazovanja, ali i podizanje kvaliteta visokog obrazovanja znatno utiče na njegovu demokratičnost, fleksibilnost i adaptabilnost društvenim potrebama. Gajić navodi da „rezultati brojnih istraživanja, preduzetih iz različitih multidisciplinarnih perspektiva, pokazuju da nivo i kvalitet obrazovanja u društvu u celini, značajno utiče na produktivnost, inovativnost, demokratičnost i društvenu koheziju. Da bi obrazovanje

moglo da ostvari takav doprinos, neophodno je da sistem obrazovanja u jednoj zemlji bude kvalitetan, efektivan, efikasan i dostupan“ (Gajić 2011:22).

U društvu u kojem se neguju demokratske vrednosti studije treba da budu otvorene za svakog pojedinca bez obzira na njegovu nacionalnu ili versku pripadnost, prethodno završeno opšte ili stručno obrazovanje, socijalno-ekonomski status, zdravstveno stanje, religijsko ili seksualno opredeljenje i dr. Tek kada se ostvare uslovi da svaki pojedinac može da se upiše na studije, da izvršava obaveze koje se podrazumevaju u okviru studijskog programa, da bude ocenjen u skladu sa svojim postignućima i da se školuje bez obzira na finansijsku situaciju, može se govoriti o kvalitetu visokog obrazovanja. Obrazovna politika univerziteta treba da obezbedi trajan i pravičan socijalni sistem i društvenu odgovornost prema svima i da bude konceptualizovana u skladu sa humanističkim pristupom (Walker 2010). Nužno je, dakle, da obrazovanje nudi jednake šanse svima, bez obzira na specifičnosti bilo koje vrste, da se neguje i poštuje različitost i uvažavaju principi demokratičnosti, jer pravo na obrazovanje jeste jedno od osnovnih ljudskih prava.

Evropska unija postavlja na ovom polju jasne standarde koji se mogu imenovati na različite načine, ali u suštini znače demokratičnost obrazovanja, njegovu dostupnost za sve i kvalitet, uz jednaka prava na obrazovanje i sl. Sve češće se kao ključni izazovi u jugoistočnoj Evropi navode:

- promocija ravnopravnog pristupa i inkluzivnog sistema vrednosti;
- afirmacija dijaloga i tolerancije u inter i multikulturalnom kontekstu;
- šira primena modela dobre prakse u cilju postizanja sistemskih promena;
- uvođenje šireg učešća u donošenju odluka koje se tiču obrazovanja,
- demokratizacija obrazovnih procesa, koncept doživotnog obrazovanja, i dr. (Gajić, 2011:13).

Sociolog Pjer Burdije (1930-2002) u svojoj knjizi *Reprodukcija. Elementi za teoriju obrazovnog sistema (La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement, 1970; na engleski jezik prevedena kao Reproduction in Education, Society and Culture)* posebno je elaborirao tezu o tome kako obrazovanje doprinosi reprodukciji društvene nejednakosti. Posebno ističe da količina i tip kapitala koji pojedinci poseduju determiniše njihov relativni položaj unutar određenog polja – na primer, u polju obrazovanja. Studenti koji dolaze iz viših klasa imaju drugačije forme kapitala zbog čega se nalaze na višem i vrednijem položaju od studenata nižeg klasnog

položaja. Iz tih razloga, polja karakteriše neprekidna borba za poboljšanje svog položaja, ali i za (re)definisanje legitimnih akcija u okviru polja (Bourdieu and Passeron 1970/1990).

Razmene u oblasti kulture za njega su predstavljale osnovu reprodukcije čitavog društva. U modernom društvu obrazovni sistem reprodukuje distribuciju kulturnog kapitala među društvenim klasama, što odgovara interesima vladajućih klasa i upravo ovo konstituiše kulturni kapital, kao osnovni instrument transformacije odnosa moći u legitimni autoritet. Svaka nova generacija koja prođe obrazovni sistem jednog društva na ovaj način reprodukuje strukturu legitimnosti. Oni koji su u ovom sistemu bili uspešni stiču pravo na legitimnu dominaciju, dok oni koji su neuspešni legitimno prihvataju svoj subordinirani položaj. Internalizuju se arbitrarni kulturni standardi, prvo u porodici, zatim u školi i ostalim institucijama kulture i tako se različitim kulturnim praksama učvršćuju odnosi moći. Deca iz kulturno povlašćenih klasa polaze od sveta sa različitim kulturnim dispozicijama, gradualno razvijajući sve veću distancu prema deci i osobama iz kulturno subordiniranih klasa. Po završetku školovanja, pojedinci sa sobom nose specifičnu vrstu kulture koja, ukoliko je dovoljno vredna na tržištu kulture, služi kao svojevrsna ulaznica u specifične profesije i društvene krugove.

Prema Burdijeu, sve sfere kulture, a ne samo formalno obrazovanje, predstavljaju stratifikovani sistem, kao i sistem koji stratifikuje. U delu *Distinkcija (La Distinction: Critique sociale du jugement 1979)*, na engleski prevedena kao *Distinction – A social Critique of the Judgement of Taste*) piše o distinkciji među ukusima ljudi u različitim društvenim i kulturnim aspektima, politikama ili javnim temama o kojima raspravljaju, kao i drugim važnim aspektima života koji se putem obrazovanja još dodatno potvrđuju. Tako se stiče određeni kulturni kapital koji utiče na stvaranje razlika među pojedincima i društvenim klasama, a one se putem obrazovanja dalje reprodukuju. Svi ovi fenomeni proizvodi su nečijeg položaja u društvenoj strukturi i služe reprodukciji te strukture u vremenu (Bourdieu 1979/1996).

I Egins ističe da je razlika između bogatih i siromašnih prilikom uključivanja u sistem visokog obrazovanja postala sve veća i značajnija u brojnim zemljama i da pretila da postane faktor koji može uzrokovati socijalne nemire. Vlade tih država vide otvoren pristup visokom obrazovanju kao aspekt koji nudi jednake mogućnosti svim svojim građanima i stoga taj problem zahteva delovanje i rešenje postajući prioritetan u svim državama u oblasti visokog obrazovanja (Eggins 2014: 28).

U deklaraciji *Bolonjski proces 2020*, kao podsticaj i način rešavanja ovih problema, navodi se da bi pristup visokom obrazovanju trebalo da bude proširen podržavanjem studenata iz nereprezentativnih grupa i omogućavanjem odgovarajućih uslova za završetak studija za njih. Ovakve inicijative podrazumevaju sprovođenja niza koraka radi unapređenja sredine učenja, uklanjanja svih prepreka za studiranje i ostvarivanje odgovarajućih ekonomskih uslova na osnovu kojih će studenti moći da iskoriste mogućnosti učenja na svim nivoima. Svaka zemlja učesnica postaviće merljive ciljeve za širenje globalnog učešća i povećanja participacije nereprezentativnih grupa u visokom obrazovanju koji bi trebalo da budu ostvareni do kraja sledeće decenije. Naponi koji su usmereni ka dostizanju jednakosti u visokom obrazovanju upotpuniće se delovanjima u drugim delovima obrazovanog sistema (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009).

Pojedini autori smatraju da raznovrsnost i različitost u visokom obrazovanju ne predstavlja izbor, nego je praktični imperativ. U skladu sa promenom demografske strukture studentske populacije i pojavom „manjinsko većinskih“ država, fakulteti, osoblje, univerziteti i kampusi treba da reflektuju sve veću različitost svetske populacije i u tom smislu homogenost ne može predstavljati alternativu (Evans, Chun 2007: 4). Značajnu odrednicu kvaliteta obrazovanja čini i obrazovanje za demokratiju i poštovanje različitosti. Važno područje demokratskog delovanja je i poštovanje drugih kultura, naroda, tradicija, običaja i uvažavanje specifičnosti koje svaki pojedinac nosi sa sobom i čime može obogatiti drugu kulturu, što se posebno odnosi na diverzitet i pluralitet koji postoji u Evropi.

U nastojanju Evrope da stvori jedinstveni prostor visokog obrazovanja i istraživanja, jasno je da se podrazumeva saradnja svih naroda i država kako bi se ostvarila težnja ka jedinstvu i zajedništvu. Pri tom je značajno naglasiti da, u procesu globalizacije i stvaranju evropskog identiteta, svaka država treba da zadrži i očuva svoj nacionalni identitet, svoja obeležja, tradiciju i kulturno nasleđe, ali da, istovremeno, bude deo Evrope i sveta, te da svojom specifičnošću obogati kulturu zajednice, uvažavajući, pri tome, načela multikulturalne Evrope. U tom smislu, koncepcija multikulturalnog i interkulturalnog obrazovanja zavisi u velikoj meri od nastavnih sadržaja, modela, strategija, kao i dizajniranja interkulturalnog kurikuluma, a prema kulturnoj integraciji, implementaciji u vaspitno-obrazovnoj praksi i interkulturalnoj zajednici (Hrvatić 2011).

Navedene se promene dodatno usložnjavaju kada se posmatraju u jednom širem kontekstu evropskog kulturnog identiteta, gde se pluralistička društva suočavaju sa potrebom tolerantnog prihvatanja kulturološkog nasleđa nacionalnih, etničkih manjina, kao i problemima obezbeđivanja njihovih razvojnih mogućnosti (Gajić, Budić, Lungulov 2011). Stoga će obrazovanje za budućnost podrazumevati razvoj kompetencija studenata koje se odnose na život u društvu znanja, gde su saradnja, timski rad, prilagođavanje i poštovanje drugih jedan od ključnih principa, što podrazumeva kvalitetan suživot sa pripadnicima različitih nacija i kulturnog nasleđa.

Zaključci i predlozi za akcije u narednom periodu sa poslednje održane ministarske konferencije 2012. godine u Bukureštu odnose se na proširenje i povećanje pristupa visokom obrazovanju što predstavlja značajan preduslov za socijalni napredak i ekonomski razvoj. Strategije razvoja usmerene su na usvajanje nacionalnih mera za povećanje pristupa visokom obrazovanju uopšte, povećanje stope visoko obrazovanih i osiguranje blagovremenog i efikasnog završavanja studija u svim zemljama koje čine Evropski prostor visokog obrazovanja. Studenti koji upisuju i završavaju studije trebalo bi da reflektuju različitost evropske populacije. Nastojanja će biti usmerena prema grupama koje nisu dovoljno zastupljene kako bi se dodatno razvila socijalna dimenzija visokog obrazovanja, smanjila nejednakost i obezbedila jednaka podrška svim studentima, uz savetovanje i vođenje, fleksibilne pravce učenja, alternativne pristupe visokom obrazovanju i priznavanje prethodnog učenja i obrazovanja. Ministri su podržali i upotrebu vršnjačkog obrazovanja i učenja u okviru socijalne dimenzije sa ciljem praćenja napretka u ovoj oblasti (Bucharest Communiqué 2012).

Nastojanja Evropskog prostora visokog obrazovanja jesu da se sistemski pruži podrška, ponude rešenja i realizuju mogućnosti za sve, usvoje reforme kojima je cilj podizanje svesti o značaju kvalitetnog zajedničkog života i svih pozitivnih aspekata interkulturalnosti i multikulturalnosti i ulaganje napora da se izbegnu institucionalne prepreke za kvalitetno studiranje i obrazovanje. Socijalna jednakost predstavlja jedan od tri kriterijuma kvaliteta nacionalnih sistema visokog obrazovanja, pored efektivnosti i efikasnosti (Baldwin, James 2010). Cilj je da se svim studentima obezbede jednake mogućnosti u visokom obrazovanju, negujući socijalnu koheziju i povećavajući potencijale svake individue u aspektima njihovog ličnog razvoja, kao i da se doprinese održivosti i demokratičnosti društva znanja.



### **2.2.9. Utemeljenje koncepta doživotnog obrazovanja u evropskom kontekstu**

Koncept doživotnog obrazovanja (Lifelong Learning – LLL) prepoznat je kao jedan od ključnih elemenata Evropskog prostora visokog obrazovanja još od 2001. godine potpisivanjem prvih deklaracija i u okviru prvobitnih ministarskih konferencija. Na konferenciji održanoj u Pragu 2001. godine, državni zvaničnici zaduženi za visoko obrazovanje su, nakon analize početne realizacije ciljeva navedenih u Bolonjskoj deklaraciji, predložili još nekoliko značajnih aspekata na kojima treba raditi tokom reforme visokog obrazovanja. Tada je posebno istaknut aspekt doživotnog učenja i obrazovanja i zaključeno je da on predstavlja jedan od fundamentalnih elemenata Evropskog prostora visokog obrazovanja. U Komunikatu iz Praga navodi se da je u Evropi budućnosti, koja je izgrađena na društvu zasnovanom na znanju i ekonomiji, neophodno da se strategije doživotnog obrazovanja suoče sa izazovima konkurentnosti i upotrebe novih tehnologija, kako bi unapredili socijalnu koheziju, jednake mogućnosti za sve i povećali kvalitet života (Prague Communiqué 2001).

Od tada su nastojanja reformskih pravaca u visokom obrazovanju u Evropi usmerena na to da se učenje tokom čitavog života inkorporira u sve aspekte Bolonjskog procesa. Sama ideja se tokom godina razvijala i unapređivala, kreiranjem drugih mehanizama i alata koji dodatno omogućuju njeno utemeljenje i ostvarenje. Neki od procedura koje su razvijene sa tim ciljem jesu i priznavanje prethodnog učenja uključujući i neformalno i informalno obrazovanje, razvijanje fleksibilnijih načina rada više usmerenih na studenta, kreiranje fleksibilnijih načina obrazovanja, puteva i pravaca sticanja različitih kvalifikacija dozvoljavajući, na primer, da studenti naizmjenično rade i studiraju, proširivanje pristupa visokom obrazovanju i sl. I nacionalni okviri kvalifikacija predstavljaju veoma značajan alat za podržavanje i omogućavanje doživotnog obrazovanja.

Sam koncept doživotnog obrazovanja utiče na sve aspekte Evropskog prostora visokog obrazovanja – programe za mobilnost, elektronsko učenje i učenje na daljinu, stručno obrazovanje, prepoznavanje stečenih kvalifikacija i sl. i predstavlja fundamentalni cilj kopenhaskog procesa. Identifikovala ga je Evropska unija kao koncept koji zauzima centralnu ulogu u dostizanju i ostvarenju ciljeva Lisabonske strategije, kao i sredstvo koje može da učini Evropsku uniju najkonkurentnijom i najdinamičnijom ekonomijom zasnovanom na znanju u svetu (The UK HE Europe Unit 2005).

U sledećoj deceniji razvoja visokog obrazovanja u Evropi očekuju se promene koje se odnose na definisane ciljeve, načela, vrednosti, kvalitet, kao i aktuelne društvene potrebe. Tokom narednog perioda promena pred univerzitete se postavljaju zahtevi za razvojem sistema doživotnog obrazovanja, stručnog usavršavanja, sticanja kvalifikacija i prekvalifikacija, kao i jačanje potencijala svakoga pojedinca i ulaganje u visoko obrazovanje. Takve promene su neophodne kao odgovor na potrebe poslodavaca za obrazovnom radnom snagom u cilju usaglašavanja sa tržištem rada koje sve više zahteva inovativnost i efikasnost. Kao rezultat toga nastaje ekonomija zasnovana na znanju, koja inicira promene u kurikulumu kao i u obrazovnom sistemu (Jarvis 2007).

U okviru deklaracije *Bolonjski proces 2020*, donete na ministarskoj konferenciji u Leuvenu 2009. godine, pored niza drugih ciljeva, ističe se i potreba za doživotnim učenjem i obrazovanjem:

“U sledećoj deceniji, do 2020. godine, evropsko visoko obrazovanje imaće značajan doprinos u kreiranju Evrope inovativnog i kreativnog znanja. Suočena sa izazovima stareće populacije, Evropa može uspeti u ovom nastojanju samo ukoliko poveća talente i kapacitete svih svojih građana, kao i ukoliko se potpuno uključi u proces doživotnog učenja i uopšte u veće učešće u visokom obrazovanju“ (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009: 1).

U pomenutoj Deklaraciji se, pored drugih značajnih ciljeva visokog obrazovanja u Evropi, navodi područje doživotnog obrazovanja, i to u delu *Učenje za budućnost: prioriteta visokog obrazovanja u sledećoj deceniji*. U okviru tog dela su posebno diferencirane oblasti koje se odnose na: društvenu dimenziju: pravičan pristup i završetak, doživotno obrazovanje, zapošljivost, učenje usmereno na studenta i nastavnu misiju, međunarodnu otvorenost, mobilnost, prikupljanje podataka, višedimenzionalne transparentne alate i na finansiranje (Leuven & Louvain-la-neuve communiqué 2009). Posebno je elaboriran deo gde se eksplicitno ističe značaj učenja tokom čitavog života za evropsko društvo.

„Šire učešće će se postići i kroz doživotno učenje kao sastavni deo naših obrazovnih sistema. Doživotno učenje je predmet načela društvene odgovornosti. Osiguraće se pristupačnost, kvalitet mera i transparentnost informacija. Doživotno učenje kao posledicu ima sticanje kvalifikacija, prošireno znanje i razumevanje, sticanje novih veština i sposobnosti i bogaćenje ličnog razvoja. Doživotno učenje omogućuje sticanje kvalifikacija kroz fleksibilne puteve učenja, uključujući vanredno studiranje kao i ono zasnovano na radu“ (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009:3).

Tokom godina donet je niz različitih dokumenata, deklaracija, preporuka i rezolucija od strane Evropske komisije i Saveta Evrope kako bi se ostvario cilj i realizovao Evropski prostor doživotnog obrazovanja. Evropska komisija je 2006. godine koncipirala Evropski okvir kvalifikacija za doživotno učenje (*European Qualification Framework for Life Long Learning – EQF for LLL*) koji povezuje sisteme i okvire kvalifikacija različitih zemalja i deluje kao transnacionalni uređaj koji obezbeđuje da sve kvalifikacije budu jasnije i razumljivije kroz različite sisteme i zemlje u Evropi. Sadrži dva osnovna cilja: promocija mobilnosti građana među različitim zemljama i mogućnost njihovog doživotnog obrazovanja (*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF 2008*). Preporuka država članica Evropske unije je da se kvalifikacijski okvir koristi kao alat za upoređivanje nivoa kvalifikacija među različitim sistemima, da promoviše doživotno obrazovanje i jednake mogućnosti za sve u društvu zasnovanom na znanju, kao i dalju integraciju evropskog tržišta rada poštujući bogatstvo različitosti nacionalnih obrazovnih sistema (*The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF 2008: 8*).

Evidentno je da se u situaciji sve bržeg razvoja nauke i dolaska do novih saznanja, ne može očekivati od pojedinca da jednom usvojena znanja koristi tokom čitavog života. Informacije brzo zastarevaju i stručnjaci postaju oni koji mogu da se snađu u ekspanziji znanja, razviju potrebne veštine i adaptiraju se zahtevima društva koje se neprestano menja. Sposobnosti kao što su radoznalost, želja za novim znanjima i iskustvima, konstantno usavršavanje, napredovanje i ulaganje u svoje potencijale, postaju mnogo važnije i potrebnije od memorisanja mnoštva činjenica i usvajanja gotovih znanja koja brzo zastarevaju. Takva situacija pred univerzitete postavlja nove zahteve i akcent stavlja na razvijanje kompetencija za učenje tokom čitavog života, što bi trebalo da predstavlja jedan od ključnih ishoda visokog obrazovanja. Aktualizuje se potreba razvoja adekvatnih kompetencija studenata za život i rad u društvu znanja, prilagodljivost promenljivim uslovima koje diktira tržište rada, turbulentna svetska ekonomska situacija, razvoj nauke, tehnike i tehnologije i dr.

U dokumentu preporuke Evropskog parlamenta iz 2006. godine navodi se da ključne kompetencije za doživotno obrazovanje predstavljaju kombinaciju znanja, veština i stavova koji odgovaraju određenom kontekstu. Posebno su značajne za lični razvoj i ispunjenje, socijalnu inkluziju, aktivno građanstvo i zaposlenje. Ključne kompetencije najznačajnije su za društvo znanja, garantuju veću fleksibilnost na tržištu

rada, omogućavaju brže adaptiranje konstantnim promenama u sve više povezanom svetu. Predstavljaju takođe i značajan faktor inovacija, produktivnosti i konkurentnosti i doprinose motivaciji i zadovoljstvu radnika i kvalitetu rada (The European Parliament and the Council of the European Union 2006).

Bez razvijenih pomenutih kompetencija, od pojedinca se ne može očekivati da bude spreman da uči tokom čitavog života, da unapređuje i razvija svoja znanja, veštine i kompetencije, proširuje stečeno iskustvo i stiče kvalifikacije potrebne tržištu rada. Zato je zadatak visokog obrazovanja, time i studijskih programa, nastavnih sadržaja, nastavnika, da akcenat stave na razvijanje važnih kompetencija, veština i sposobnosti studenata. Obrazovanje treba da ponudi odgovor ovim potrebama i iznedri ljude koji su spremni da uče, da ulažu u svoj razvoj i usavršavanje, da se razvijaju lično i profesionalno tokom čitavog života. Stoga kao ishode učenja na svakom univerzitetu, bez obzira na naučno polje i oblast iz koje obrazuje studente i realizuje naučna istraživanja, treba postaviti i univerzalne ishode koji su potrebni svakom pojedincu, kao što je razvoj kompetencija za samousmeravajuće učenje, a time i učenje tokom života.

U skladu sa tako postavljenim načelima i ciljevima evropskog društva znanja, odgovornost se prenosi na svaku zemlju, nacionalnu obrazovnu politiku i svaki pojedinačni univerzitet da svoj rad, ciljeve i nastojanja usmere i ka razvijanju programa učenja tokom čitavog života. Time je koncept doživotnog učenja postao vodeći princip i integralni deo nacionalnih i internacionalnih obrazovnih politika (Milutinović 2008). Takav sistem treba da bude definisan i institucionalizovan i omogući svakom zainteresovanom pojedincu, bez obzira na životno doba, nivo obrazovanja i prethodno radno iskustvo, da se uključi u proces daljeg sticanja znanja, veština, prekvalifikacija, usavršavanja i unapređivanja sopstvenih kompetencija i iskustva.

Posmatrajući zahteve postavljene obrazovanju, evidentno je da oni najpre proizilaze iz potreba privrede, proizvodnje, upravljanja i društva. U skladu sa promenama, pojedinci koji su spremni da uče tokom čitavog života potrebni su svakom preduzeću, timu i zajednici. Kao adekvatno rešenje za zadovoljavanje ovih potreba i postizanja ciljeva, ističe se značaj povezanosti i saradnje između univerziteta i privrede. To se ističe i u deklaraciji Bolonjski proces 2020, u kojoj se navodi da sprovođenje politike doživotnog učenja zahteva jake partnerske veze između vlasti, visokoškolskih institucija, studenata, zaposlenih i poslodavaca. Evropska univerzitetska Povelja doživotnog učenja, koju je donela Evropska asocijacija univerziteta, omogućuje koristan

input za definisanje tog partnerstva. Uspesne politike doživotnog učenja uključice osnovne principe i procedure koje ce priznavati ranije učenje na osnovu rezultata učenja i bez obzira na to da li su znanje, veštine i sposobnosti stečene kroz formalno ili neformalno obrazovanje. Doživotno obrazovanje biće podržano odgovarajućim organizacionim strukturama i sredstvima (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009).

Tržište i društvo toliko se menjaju i razvijaju da se ne može predvideti koji su to poslovi i oblasti rada koji ce biti zastupljeni u narednim decenijama. Takva situacija najbolje ilustruje potrebu za stalnim usavršavanjem i doživotnim učenjem pojedinca, što predstavlja rezultat globalne kapitalističke kulture (Jarvis 2008). Prema tome, ulaganje u obrazovanje ne može se shvatiti kao neisplativo, nego kao investicija koja dugoročno rezultira pozitivnim efektima. Posmatrajući aktuelne promene u društvu, zaključak je da moderna privreda traži obučene ljude koji se adaptiraju novim trendovima, jer bez osposobljenih i obrazovanih ljudi nema ekonomskog razvoja bilo koje zemlje. Zato se i kvalitet ljudskih resursa posmatra kao jedan od glavnih izvora bogatstva jednog društva. U modernoj ekonomiji svakog društva, znanje predstavlja osnovnu valutu, a upravljanje tim znanjem suštinu savremenog menadžmenta.

Smatra se da se tek na osnovu stečenog iskustva čovek može profilisati, odrediti i pozicionirati prema onome što ga interesuje, inspiriše i usmeriti ka onome za šta ima najviše sklonosti. Dakle, doživotno učenje treba da postane ideja vodilja celokupnog obrazovanja, kao i ključni princip u kreiranju obrazovne politike, razvoju zapošljavanja, i prosperiteta pojedinca i zajednice.

### 3. Aktuelni stavovi i istraživanja ishoda učenja i kompetencija u visokom obrazovanju

*Ne možeš popraviti analizom ono što si pogrešio u dizajnu.  
(Light, Singer, Willett 1990: viii)*

Prilikom pregleda i analize relevantne literature iz oblasti visokog obrazovanja zapaža se značajan porast istraživanja u ovoj oblasti tokom protekle dve decenije. Istraživanja koja se realizuju podrazumevaju analizu svih aspekata visokog obrazovanja i odnose se na obrazovne sisteme širom sveta. U Evropi su aktuelizovana tokom osamdesetih i devedesetih godina 20. veka, a posebno su postala izražena početkom 21. veka inicirana potpisivanjem Sorbonske i Bolonjske deklaracije i sprovođenjem reformi u visokom obrazovanju na području čitave Evrope.

Razmatranjem ciljeva i rezultata relevantnih istraživanja zaključuje se da je svaki aspekt visokog obrazovanja podložan proverbi, evaluaciji i analizi sa ciljem njegovog unapređenja i optimizacije. Ti aspekti odnose se na široko područje delovanja, od upravljanja i menadžmenta visokoškolskih institucija, kreiranja visokoškolske obrazovne politike, mobilnosti zaposlenih i studenata, osiguranja kvaliteta obrazovanja, preko kreiranja studijskih programa, relevantnih kurseva, demokratizacije i dostupnosti obrazovanja, ishoda učenja i kompetencija studenta, do mikropedagoških procesa i unapređenja kvaliteta nastave, strategija učenja i poučavanja, ocenjivanja studenata, planiranja nastave, interakcije i odnosa među nastavnicima i studentima i dr. Navedeni aspekti predstavljaju samo neke od relevantnih tema koje se u okviru proučavanja visokog obrazovanja obrađuju i istražuju.

Međutim, Stevens navodi značajne probleme sa kojima se suočavaju istraživanja u obrazovanju jer se po njegovom mišljenju još uvek bore sa suprotstavljenim teorijskim pristupima (Stevens 2005). To se posebno dešava u situacijama kada ciljevi i ishodi učenja postanu složeniji i kompleksniji i manje podložni procenjivanju i proverbi, standardizaciji i validaciji i ističe da:

„U poređenju sa prirodnim naukama, kasno su postavljene i razvijene teorije učenja. Ironično je to što iako su svi iskusili učenje na različite načine, jedino je mali deo populacije u mogućnosti da navede bilo koju teoriju ili princip učenja. Dok se kao suprotnost tome većina ljudi često može setiti da postoji Bojlov zakon, ali samo nekolicina ga može primeniti i koristiti“ (Stevens 2005: 105).

U skladu sa tim, poseban osvrt u okviru novijih istraživanja stavljen je na koncepte ishoda učenja i kompetencija studenata, kao posebne oblasti visokog obrazovanja, koje tokom prethodne decenije dobijaju više na značaju. Istraživanja u ovoj oblasti predstavljaju relativno nova istraživanja, s obzirom na to da ishodi učenja predstavljaju koncept koji je tek tokom proteklih dvadeset godina počeo da se razvija i implementira u oblast visokog obrazovanja, a tokom protekle decenije intenzivnije da se istražuje i proučava. Sprovedeno je nekoliko relevantnih teorijskih istraživanja koja obrađuju koncept ishoda učenja i aspekte kao što su, definisanje i određenje pojma, pisanje i formulisanje, proveravanje i procenjivanje njihove ostvarenosti, značaj za kvalitet obrazovanja i ostvarenje ciljeva, efekti i uticaj na nastavni proces, relevantnost za sve zainteresovane strane i sl. Ovakva teorijska razmatranja i stavovi naučne i stručne javnosti u okviru ove oblasti detaljnije su predstavljeni u poglavlju definisanja ishoda učenja i kompetencija.

Pored teorijskih utemeljenja i rasvetljavanja pojedinih fenomena u vezi sa ishodima učenja, značajna su i empirijska istraživanja, posebno aktuelna tokom protekle decenije, koja su sprovodili manji i veći timovi stručnjaka a podrazumevala su interdisciplinarni i holistički pristup istraživanju ove teme. Istraživanja su najviše koncipirana sa ciljem da se utvrdi relevantnost i značaj postavljanja i upotrebe ishoda učenja, da se proceni koliko studenti dostižu i ostvaruju postavljene ciljeve i ishode, da se analiziraju oblasti znanja i veština koje su značajne za razvijanje tokom studija i sl. U okviru proučavanja razvoja kompetencija sprovedeno je nekoliko obimnih istraživanja i naučno i praktično značajnih projekata u saradnji univerziteta i predstavnika tržišta rada sa ciljem identifikacije potrebnih opštih i područno specifičnih kompetencija studenata za život i rad u 21. veku.

Iako su istraživanja ishoda učenja i kompetencija studenata u visokom obrazovanja u Evropi i svetu u znatnom porastu i predstavljaju žižu interesovanja naučne i stručne javnosti, zaključuje se da u Republici Srbiji ta oblast predstavlja nedovoljno istraženo i razvijeno područje, kojoj se ne posvećuje pažnja koju nesumnjivo zaslužuje s obzirom na to da je njen značaj za unapređenje kvaliteta obrazovanja, usklađivanja visokog obrazovanja i tržišta rada i osposobljavanje budućih stručnjaka za rad izuzetan. Ovo polje proučavanja u Srbiji je zanemareno i stoga je neophodno sprovesti temeljna istraživanja u cilju unapređenja visokoškolske politike, razvoja

strateških dokumenata, usklađivanja nacionalne sa evropskom obrazovnom politikom i podizanja kvaliteta rada visokoškolskih institucija.

### **3.1. Proučavanja ishoda učenja i njihove primene u visokom obrazovanju**

Jedan od najranijih projekata i istraživanja u oblasti ishoda učenja sproveo je 1992. godine Departman za zapošljavanje u okviru Jedinice za razvoj kontinuiranog obrazovanja odraslih (*Unit for the Development of Adult Continuing Education – UDACE*) u Londonu u saradnji sa devet visokoškolskih institucija iz Engleske i Velsa. Izveštaj sa rezultatima projekta i istraživanja objavljen je u knjizi *Ishodi učenja u visokom obrazovanju (Learning Outcomes in Higher Education)*. Projekat je zasnovan na dve jednostavne premise: da je učenje ključna svrha visokog obrazovanja i da se evaluacija i procena učenja najbolje može ostvariti putem opisa ishoda (odnosno šta student zna i može da uradi kao rezultat učenja) više nego tradicionalnim pristupom koji opisuje inpute za učenje (silabus ili sadržaj kursa) (Otter 1992: i).

Istraživanje je obuhvatalo respektabilan broj visokoškolskih institucija, nastavnika studenata i poslodavaca, na osnovu čega su dobijeni relevantni podaci. Rezultati preliminarne istraživanja objavljeni su publikaciji koju su revidirale i komentarisale 74 visokoškolske institucije, kao i 138 poslodavaca. Održane su serije radionica u kojima je participiralo više od 700 studenata sa svih visokoškolskih institucija uključenih u istraživanje. Brojne aktivnosti sprovele su manje grupe nastavnika i eksperata koji su realizovali konsultacije sa drugim akademskim osobljem, studentima i poslodavcima. Projekat je trajao dve godine i uključivao je 19 nastavnika sa devet visokoškolskih institucija, koji su bili odgovorni za pripremu i izradu određenih primera ishoda učenja, za istraživanje veze među ishodima učenja, akademskih kredita i procenjivanje njihove ostvarenosti (Otter 1992). Svi navedeni podaci ukazuju na veličinu i obimnost istraživanja koje je realizovano i time na značaj dobijenih rezultata.

U okviru projekta testirana je mogućnost pisanja i definisanja ishoda učenja u visokom obrazovanju tako da budu jasniji i razumljiviji za tri relevantne grupe zainteresovanih strana i to: studente, nastavnike i poslodavce. Razmatrano je takođe na koji način ishodi mogu biti procenjivani i akreditovani, kao i potreba da se ispita mogućnost opisivanja zvanja i stečenih diploma u terminima ishoda – odnosno šta diplomirani student može da uradi, zna i razume nakon studija.



Na osnovu dobijenih rezultata nastavnici su identifikovali četiri različita pristupa u opisivanju ishoda učenja zasnovanih na ciljevima obrazovanja, područno specifičnim znanjima i kompetencijama. Mišljenje studenata analizirano je na osnovu dobijenih podataka koji su prikupljeni tokom održanih radionica i studenti su tom prilikom izdvojili značajne grupe ishoda i to: personalne, socijalne, akademske i profesionalne, ali nisu bili u mogućnosti da ih samostalno napišu i definišu. Poslodavci su procenjivali zapošljivost diplomiranih studenata, ali na osnovu skupa opštih veština i kompetencija. Prilikom ispitivanja problematike na osnovu održanih radionica zaključeno je da ne postoji dovoljno razvijena i adekvatna strategija procenjivanja ishoda učenja kursa ili celokupnog programa, kao i da se uglavnom koriste tradicionalni pristupi (Otter 1992). Istraživanje je posebno značajno jer se smatra pionirskim projektom u ovoj oblasti koji je rasvetlio brojne dileme u oblasti ishoda učenja, uključio sve relevantne zainteresovane grupe, ali i otvorio niz značajnih pitanja i dilema na koje se u potonjim istraživanjima nastojao dati odgovor.

Krajem devedesetih godina dvadesetog veka u Ujedinjenom Kraljevstvu je u okviru Saveta za ekonomska i društvena istraživanja osnovan Program za istraživanje nastave i učenja (*Teaching and Learning Research Programme – TLRP*) sa ciljem unapređenja sistema obrazovanja. Iako je do tada realizovan znatan broj istraživanja u obrazovanju, postojala je praznina u razumevanju kako poboljšati upotrebu ishoda učenja, stoga je ovaj program osnovan kao odgovor na potrebe unapređivanja procesa učenja i očekivanih ishoda koje su se javile u obrazovnoj praksi.

Kao opšti cilj programa, postavljena je potreba obavljanja istraživanja kako bi se unapredili ishodi za one koji se obrazuju na širokoj teritoriji i kontekstu Ujedinjenog Kraljevstva i tokom čitavog života (James & Brown 2005). Sam naziv programa, kao i njegov ključni cilj ukazuju na to da je glavna intencija usmerena na to da se razvije veće razumevanje o tome kako se dešava učenje i na koji način je povezano sa nastavnim pristupima i metodama. Cilj je, dakle, da se unapredi proces učenja i obrazovanja putem upotrebe širokog spektra ishoda učenja i da se utvrdi na koji način njihova upotreba utiče na obrazovnu klimu. Smatra se da će rezultati pomoći nastavnicima, obrazovnim institucijama i kreatorima kurikuluma da unaprede svoj rad, kao i da će se realizacijom ovih programa obezbediti novi pogled na teorijske stavove i razmatranja procesa nastave i učenja i na pitanja procenjivanja i evaluacije (McGuinness 2005). Posebno je istaknuta aspiracija da se takvo saznanje učini javno dostupnim svima kako bi doprinelo

unapređenju ishoda učenja za sve koji se obrazuju bez obzira na godine starosti i da budu upotrebljivi nezavisno od konteksta. Sa tim u vezi, zaključuje se da je spektar ishoda učenja veoma širok i da uključuje i razvoj veština, razumevanje, znanje i kvalifikacije, kao i razvoj stavova, vrednosti i identiteta relevantnih za društvo koje uči (James & Brown 2005: 8).

U okviru ovog programa realizovana su brojna istraživanja pomenutih oblasti i svima je bio cilj da dobijeni rezultati budu transparentni i dostupni svim zainteresovanim stranama i studentima, nastavnicima, poslodavcima, kreatorima obrazovne politike i dr., kako bi se unapredio kvalitet obrazovanja, ali i istraživanja. Međutim, posebno je značajna grupa istraživača koja je formirana 2002. godine sa ciljem sprovođenja istraživanja u oblasti ishoda učenja. Grupa se sastojala od šest do osam eksperata koji su u početnim fazama rada periodično istraživali relevantnu literaturu i analizirali dokumentaciju i rezultate brojnih projekata, debatovali, predlagali i publikovali najznačajnije rezultate. Analiza je započeta kao pokušaj davanja odgovora na jednostavno pitanje „Šta su ishodi učenja koji se istražuju u okviru TLRP projekata?“ (James & Brown 2005: 10). Kao rezultat analize istraživanja brojnih projekata nastala je značajna kategorizacija ishoda učenja koja podrazumeva sedam kategorija koji su redefinisani tako da se mogu primeniti i van školskog i obrazovnog konteksta: kategorija postignuća, razumevanja, kognicije i kreativnosti, upotrebe, viših nivoa učenja, dispozicija i sedma kategorija koja se odnosi na pripadnost, inkluziju i samopoštovanje (vidi: poglavlje 4.1. Konceptualizacija i određenje pojma *ishodi učenja*).

Svaki član radne grupe analizirao je grupu projekata koje istražuju oblast ishoda učenja, koristeći zajedničku matricu za procenu efekata i načine realizacije projekata i istraživanja. Veliki izazov za članove ekspertske grupe bila je izrada određenih indikatora o tome šta bi celokupan program mogao da zaključi o ishodima učenja. U okviru takvih analiza razmatrana su značajna pitanja u vezi sa ishodima učenja kao što su: značaj i način procenjivanja širokog spektra ishoda i organizacija okruženja za učenje tako da ono dovede do dostizanja postavljenih ishoda i dr. (James & Brown 2005).

Eksperti grupe za ishode učenja zaključili su da istraživanja koja se realizuju u okviru TLRP mreže programa i odnose se na oblast ishoda učenja imaju zajednički izazov koji se manifestuje u rasvetljavanju odnosa između donetih zaključaka i dobijenih podataka, jer se prihvata širok spektar različitih metodoloških pristupa. Ciljevi svih projekata usmereni su ka uspostavljanju relevantnih zaključaka o ishodima učenja i

ukazivanja ne samo istraživačima nego i donosiocima odluka u okviru obrazovne politike na njihov izuzetan značaj. Stoga se kao glavni izazov u unapređenju ishoda učenja ističe mogućnost istraživača da otkriju načine na koje različite forme pedagoške prakse i obrazovne politike utiču na ishode učenja (James, Pollard, Rees, Taylor 2005).

Na teritoriji Ujedinjenog Kraljevstva formiran je zaseban program finansiranja, odobravanja i evaluacije projekata koji se bave obrazovanjem sa ciljem unapređenja i razvoja. Poseban deo tog programa čini grupa za analizu, definisanje, upotrebu i procenjivanje ishoda učenja na svim obrazovnim nivoima. Ona okuplja eksperte iz te oblasti i na osnovu njihovog rada i rada brojnih istraživača daje preporuke i sugestije za sve učesnike i zainteresovane strane u obrazovnom procesu, kao i institucije, druge relevantne organizacije i kreatore obrazovne politike. Međutim, Stevens na osnovu pregleda objavljenih radova, rezultata projekata i preporuka u okviru ovog programa zaključuje da „još uvek nije sigurno šta učenje zapravo jeste i debate koje se vode oko ishoda još uvek su više koncentrisane oko metafora u vezi sa procesom učenja, nego što zalaze iza tih dilema i istražuju samu svrhu učenja“ (Stevens 2005: 105).

Važno je navesti i jedan od najznačajnijih i do sada najobimnijih projekata i istraživanja ishoda učenja koji se realizuje u okviru svetske Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD i nosi naziv Procena ishoda učenja u visokom obrazovanju (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*). Ideja i projekat istraživanja predstavljeni su na konferenciji u Atini 2006. godine, gde su se ministri za obrazovanje složili da bi sve zemlje članice OECD-a trebalo da osiguraju veći kvalitet u visokom obrazovanju i prepoznaju da trenutne metode procene i evaluacije ostvarenih rezultata nisu adekvatne da odgovore izazovima koji se dešavaju pod dejstvom tehnoloških promena u 21. veku. Nakon toga je počela da se razvija ideja o pokretanju ovog istraživanja, što je i učinjeno 2008. godine na ministarskoj konferenciji u Tokiju pilot projektom, nakon čega je trebalo da se donesu zaključci o mogućnostima realizacije ovakvog testiranja studenata i procene ostvarenosti ishoda učenja. Tada je doneta odluka da se istraživanje sprovede pod rukovodstvom OECD-a zbog prethodnog iskustva sa obimnim međunarodnim istraživanjima kao što su Program za internacionalno procenjivanje učeničkih postignuća (*Programme for International Student Assessment – PISA*) i Program za internacionalno procenjivanje kompetencija odraslih (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC*).

U okviru projekta nastoji se da se utvrde, analiziraju i procenjuju ostvareni ishodi učenja i kompetencije studenata i stoga predstavlja potencijalno najveću i sveobuhvatnu procenu univerziteta do sada (OECD 2009). U istraživanju je pored analize ishoda učenja u okviru specifičnih disciplina (inženjerstvo i ekonomija) akcenat stavljen i na merenje ostvarenosti i razvoja opštih sposobnosti i kompetencija studenata. Cilj projekta je da se procene i izmere različiti tipovi ishoda učenja i da se pronađu alternativni pristupi u njihovoj evaluaciji.

Studija je dizajnirana tako da obuhvati četiri ključna pravca istraživanja koja su se razvijala odvojeno, ali ipak dovoljno usaglašeno. Prva tri pravca odnosila su se na procenjivanje u okviru tri različita domena: opšte veštine (kao što su kritičko mišljenje, analitičko razmišljanje, sposobnost rešavanja problema i pismena komunikacija), ekonomija i inženjerstvo. Četvrti pravac delovanja usmeren je na problematiku merenja dodate vrednosti, ali ne uključuje direktno procenjivanje ishoda učenja i dodate vrednosti (Tremblay, Lalancette, Roseveare 2012: 56).

U ovo opsežno istraživanje uključeno je deset visokoškolskih institucija iz 17 zemalja sveta koje reflektuju različitost kultura i jezika. Pored visokoškolskih institucija, uključeni su internacionalni eksperti koji čine konzorcijum Saveta za istraživanje obrazovanja u Australiji i Saveta za pomoć u obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama, zatim predstavnici sektora za visoko obrazovanje (agencije za kontrolu kvaliteta obrazovanja, studenti, univerziteti) i različiti sponzori. Na taj način stvoren je tim stručnjaka, ali i predstavnika svih zainteresovanih strana, kako bi se što adekvatnije odgovorilo na potrebe ovog istraživanja i težnje za unapređenjem i osiguranjem kvaliteta u visokom obrazovanju.

Da bi se realizovao postavljeni cilj istraživanja, usvojena je metodologija koja se delom zasniva na već postojećim načinima analize ishoda učenja, a delom su kreirani i novi pristupi u evaluaciji, dok su neki postojeći prilagođeni potrebama istraživanja i internacionalnom kontekstu (OECD 2009: 4). U okviru istraživanja testiraju se studenti koji su pri završetku bečelor nivoa studija i testovi su kreirani tako da budu internacionalno uporedivi i da ne zavise od socijalnog okruženja i konkretne kulture. Testovi bi trebalo da obezbede realne podatke o kvalitetu učenja i njegovog značaja za tržište rada (OECD 2010–2011: 5).

Fokus istraživanja prilikom testiranja studenata, usmeren je na područno specifična znanja i kompetencije (oblast inženjerstva i ekonomije), kao i opšte

sposobnosti. U istraživanju se koristi test za procenu ishoda učenja (*Collegiate Learning Assessment – CLA*), koji je razvio Savet za pomoć u obrazovanju u Sjedinjenim Američkim Državama (*Council for Aid to Education – CAE*). Ovi testovi kod studenata mere razvijenost sledećih opštih sposobnosti:

- sposobnost kritičkog mišljenja;
- sposobnost rešavanja problema;
- analitičko razmišljanje i
- usmenu i pismenu komunikaciju (OECD 2012).

Nakon sprovođenja pilot istraživanja i inicijalnog testiranja studenata koncipirani su i objavljeni izveštaji koji predstavljaju detaljnu analizu sprovedenog istraživanja. Obradeni su svi aspekti realizovane studije i ukazano je na pozitivne i relevantne strane, ali i moguća ograničenja, dileme i izazove koje bi trebalo rešiti. Kako se navodi u trećem delu izveštaja, svrha ovakve pilot studije i jeste bila da pokuša da sakupi dokaze i time da odgovori na pitanje: da li je tehnički i praktično moguće procenjivati šta studenti znaju i mogu da urade na kraju studija? U izveštaju se, takođe, zaključuje da je pilot studija uspešno obezbedila ovakve dokaze, ali je u prvi plan stavila problematiku ishoda učenja. Pitanja koja su se javila tokom i na kraju sprovođenja studije predstavljaju veoma važan deo uspeha studije, uz same rezultate koji su dobijeni (OECD 2013a: 35).

Tokom sprovođenja istraživanja javila se potreba za posebnom grupom eksperata koji će pratiti i evaluirati pilot studiju. Formirano je posebno savetodavno telo odgovorno za praćenje i pregled tehničkih standarda za realizaciju istraživanja i naziva se Tehničko savetodavna grupa (*Technical Advisory Group – TAG*). Zvanično je formirana 2010. godine i čini je osam članova odabranih na osnovu adekvatne procene, kao i eksperti za visoko obrazovanje širom sveta (Ewell 2013). Kontinuirano je obavljala monitoring tokom trajanja studije i na kraju je na osnovu prikupljenih rezultata iznela zaključke o pozitivnim i negativnim aspektima studije, dala sugestije za unapređenje zapaženih nedostataka i dala preporuke za dodatna svojstva i funkcije studije koje bi trebalo uvažiti, razvijati i implementirati prilikom realizacije glavne studije koja će se u budućnosti sprovoditi.

Kao najznačajniji ishodi pilot studije predstavljeni su izveštaji objavljeni u tri dela od kojih svaki deo prati određenu fazu njenog sprovođenja. Prvi deo izveštaja odnosi se na dizajn, idejni projekat i način implementacije (Tremblay, Lalancette, Roseveare 2012). Drugi deo predstavlja metodološku analizu, prikaz dobijenih rezultata i

nacionalna iskustva tokom sprovođenja studije (OECD 2013b). Nakon toga je održana konferencija u Parizu 2013. godine na kojoj su sumirani rezultati, diskutovana aktuelna pitanja i donete preporuke za nastavak realizacije projekta. Kao rezultat objavljen je i treći deo izveštaja koji sumira izložene zaključke na konferencije i objedinjuje dalje sugestije za implementaciju istraživanja (OECD 2013a). Neka od ključnih pitanja koja su prepoznata tokom sprovođenja studije odnose se na procenjivanje ishoda učenja i dileme šta bi trebalo procenjivati, da li područno specifična znanja i kompetencije ili opšte veštine i sposobnosti? Takođe, javila se i dilema da li bi trebalo procenjivati i analizirati opšte sposobnosti i kompetencije u visokom obrazovanju ili ne?

Kako zaključuje Andreas Šljaher, izvršni direktor za obrazovanje i veštine OECD-a, određena grupa autora smatra da bi trebalo procenjivati područno specifične kompetencije i znanja jer se lako mogu povezati sa kontekstom određenog fakulteta, međutim, takvo procenjivanje, ipak, isključuje polje kompetencija koje nije podložno proceni ili nije dovoljno invarijantno za različite kulture i jezike (OECD 2013a). Druga grupa autora smatra da bi fokus istraživanja trebalo da bude na opštim kompetencijama jer one manje zavise od profesionalnog ili kulturnog konteksta i predstavljaju moćan pokretač za unapređenje kvaliteta nastave. Međutim, takve opšte kompetencije predstavljaju kumulativne ishode učenja i stoga bi trebalo da budu povezane i sa prethodnim učenjem. One se ne odnose na vrste područno specifičnih kompetencija i ne zavise od njih (OECD 2013a).

Razmatra se, takođe, i problematika mogućnosti procenjivanja opštih kompetencija nezavisno od oblasti studija. Postavlja se pitanje da li se one mogu ispoljiti i manifestovati van konkretnog polja proučavanja. Određena grupa nastavnika i akademskog osoblja smatra da je nemoguće opšte kompetencije izdvojiti i posmatrati ih i procenjivati izolovano od područja i oblasti proučavanja. Oni dodaju da se specifične kompetencije mogu pokazati i ispoljiti samo u određenom kontekstu. Tako se, na primer, kritičko mišljenje može razvijati tek ukoliko osoba poseduje dovoljno znanja o određenoj temi, na osnovu kojeg može donositi kritički stav i iznositi mišljenje. Studija je pokazala da bi neki rezultati na testovima za ispitivanje opštih kompetencija bili bolji da su bili kontekstualizovaniji i više povezani sa određenim oblastima. U okviru istraživanja postavljana su i pitanja koja se odnose na rešavanja problema iz „realnog života“, međutim, način na koji su ta pitanja bila postavljana zavisio je od određene kulture, a njihova percepcija zavisila je od zemlje i obrazovnog sistema (OECD 2013a).

Ovakva studija pokazala se kao veoma značajna jer je, pored dobijenih rezultata, osvetlila i važna pitanja i dileme koja se odnose na procenjivanje ishoda učenja u visokom obrazovanju. Stoga se i ističe u izveštajima da su dobijeni rezultati izuzetno značajni za unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja.

„S obzirom na to da visoko obrazovanje prolazi kroz fundamentalne promene koje se odnose na prebacivanje sa paradigme poučavanja na paradigmu učenja – delom i kao rezultat povećanja broja različitih misija, uloga i povećanjem broja studenata – vrednost AHELO načina merenja i procenjivanja biće sve značajnija“ (Tremblay, Lalancette, Roseveare 2012: 56).

Zaključci su da bi AHELO projekat i realizovano istraživanje trebalo da predstavlja značajnu potporu i alat za unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja i jednu od obaveznih komponenti u složenom procesu procenjivanja i analize stečenog znanja i kompetencija.

### ***3.2. Analiza i definisanje ključnih kompetencija u okviru internacionalnih projekata i istraživanja***

U okviru aktuelnih istraživanja koja se bave proučavanjem razvoja kompetencija u visokom obrazovanju, realizovani su brojni projekti sa ciljem identifikacije i klasifikacije potrebnih kompetencija za život i rad u 21. veku. Donedavno su nastojanja i ciljevi visokog obrazovanja bili usmereni najviše na razvoj područno specifičnih znanja, sticanja informacija, teorijskih i praktičnih koncepata koji su u direktnoj vezi sa područjem studiranja. Međutim, tokom poslednjih godina posebno se insistira na dodatnoj ulozi visokog obrazovanja, koja se pored obrazovne ogleda i u pripremi studenata za život i rad i njihovoj spremnosti za prilagođavanje ubrzanim promenama u društvu. Tako se, pored područno specifičnih kompetencija, posebna pažnja usmerava na razvoj opštih veština i sposobnosti zajedničkih za sve visokoškolske institucije, obrazovne politike i studente, bez obzira na to koju oblast proučavaju u okviru svojih studija. Posebna pažnja poklanja se opštim ili generičkim veštinama koje bi trebalo razvijati kod svih studenata tokom njihovog obrazovanja.

Realizovani su brojni projekti i istraživanja potreba tržišta rada, poslodavaca i poslovnog okruženja, u cilju utvrđivanja veština potrebnih diplomiranim studentima kako bi bili u mogućnosti da odgovore narastajućim potrebama društva i budu konkurentni na tržištu rada. Projekti su najčešće realizovani u saradnji visokoškolskih institucija i predstavnika privrednog i poslovnog okruženja, kako bi se što adekvatnije

procenile i identifikovale potrebne kompetencije. Kao rezultat nastale su brojne koncepcije i kategorizacije opštih sposobnosti i veština, pri čemu ih neke klasifikuju u veće grupe, dok druge daju detaljniju specifikaciju veština koje je potrebno razvijati kod studenata. Cilj je da visokoškolske institucije koriste predložene sistematizacije prilikom kreiranja kurikuluma i planiranja i organizacije nastavnog rada jer, pored područno specifičnih, opšte kompetencije takođe treba uvrstiti u planirane ishode učenja svakog studijskog programa.

Kao jedan od značajnijih projekata koji je realizovala Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj (*The Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), ističe se i projekat pod nazivom Definisane i selekcija kompetencija: teorijsko i konceptualno utemeljenje (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation – DeSeCo*) pokrenut krajem 1997. godine. Predstavljao je deo nastojanja OECD-a da se nastave istraživanja u oblasti kompetencija i veština mladih i odraslih i da se razvije strategija za definisanje, selekciju i procenjivanje kompetencija i veština (OECD 2001).

Projekat se odnosio na sprovođenje analize i izdvajanje ključnih teorijskih postavki na osnovu uvida u radove i istraživanja različitih naučnih disciplina, kao i šireg životnog i društvenog konteksta (Bowman 2010). Cilj je bio da se identifikuju ključne kompetencije i sposobnosti, jer je ta oblast bila zanemarena u većini zemalja i obrazovnih sistema, osim u Velikoj Britaniji i Australiji, sa tendencijom razvoja i u Sjedinjenim Američkim Državama. Kao ključni ciljevi u okviru ovog projekta, postavljeni su:

- razvoj normativnih, teorijskih i konceptualnih utemeljenja za definisanje i selekciju ključnih kompetencija;
- definisanje referentnih tačaka za razvoj i razumevanje budućih indikatora kompetencija, kao i za validaciju obrazovnih indikatora.
- obezbeđivanje pouzdane osnove za tačniju i adekvatniju interpretaciju empirijskih rezultata i
- obezbeđivanje dugoročnih informacija za potrebe donosioca odluka u okviru obrazovne politike (OECD 2001: 3).

Ključna aktivnost u okviru ovog projekta je potreba da se definišu indikatori kompetencija i sa tim ciljem je sprovedena analiza dobijenih rezultata istraživanja realizovanih u zemljama OECD-a. Fokus je usmeren na teorijska i konceptualna



razmatranja koja su uticala na razvoj određenih nacionalnih obrazovnih politika, kao i analiza dobijenih empirijskih pokazatelja. U okviru ovog projekta definisani su setovi relevantnih kompetencija na osnovu interdisciplinarnog pristupa i analize ove problematike iz perspektive različitih disciplina: antropologije, psihologije, ekonomije, sociologije i filozofije (OECD 2001). Kao rezultat nastao je okvir kvalifikacija i kompetencija koji ih razvrstava u tri ključne kategorije.

Tabela 3. Konceptualni okvir ključnih kompetencija *DeSeCo* projekta (Bowman 2010: 22)

Sposobnost za interaktivnu upotrebu alata	Sposobnosti za rad i delovanje u socijalno heterogenim grupama	Sposobnost za samostalno delovanje
<ul style="list-style-type: none"> <li>– sposobnost za interaktivnu upotrebu jezika, simbola i teksta</li> <li>– sposobnost za interaktivnu upotrebu znanja i informacija</li> <li>– sposobnost za interaktivnu upotrebu tehnologije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sposobnost za saradnju</li> <li>– sposobnost za rešavanje konflikata</li> <li>– sposobnost za uspostavljanje odnosa sa drugima</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sposobnost za odbranu sopstvenih prava, interesa i potreba</li> <li>– sposobnost za kreiranje životnih planova i ličnih projekata</li> <li>– sposobnost za delovanje u okviru “celokupne velike slike”</li> </ul>

Nakon toga je Nacionalni centar za istraživanje stručnog i profesionalnog obrazovanja Australije (*National Centre for Vocational Education Research – NCVER*) 2002. godine realizovao istraživanje u kojem su analizirane i definisane opšte kompetencije u Australiji i posebno veštine za zapošljavanje u oblasti stručnog obrazovanja, koje su zatim upoređivane sa opštim kompetencijama u drugim zemljama inostranstva (Bowman 2010). Polazište za ovo istraživanje nalazilo se u rezultatima koji ukazuju na to da definisani okvir veština za zapošljavanje ima određenih preklapanja sa kompetencijama studenata definisanim u okviru pojedinih univerziteta. Nastojanjem da se sve više poveže oblast industrije i privrede sa visokoškolskim institucijama i da se na univerzitetima posebna pažnja usmeri na razvoj potrebnih veština za zaposlenje kod studenata, doveli su do zaključaka da se veštine potrebne za zaposlenje mogu odrediti kao podgrupa opštih kompetencija studenata koje bi trebalo da se razvijaju tokom trajanja visokog obrazovanja. Tom prilikom identifikovano je šest kategorija opštih sposobnosti i na osnovu analize nekoliko obrazovnih sistema u različitim državama izdvojene su zajedničke kompetencije koje se navode kao najvažnije:

- osnovne, fundamentalne veštine (primer: opšta pismenost);
- veštine u odnosu sa ljudima (primer: sposobnost za timski rad);
- misaone sposobnosti (primer: sposobnost za rešavanje problema);
- lična svojstva i osobine (primer: lični integritet i ponašanje u skladu sa njim, odgovornost);
- veštine u vezi sa poslovnim svetom (primer: preduzimljivost) i
- veštine u vezi sa društvenom zajednicom (primer: poštovanje različitosti) (NCVER 2003: 8).

Projekti novijeg datuma koji se bave istraživanjem potrebnih kompetencija studenata najviše su usmereni na prognozu kompetencija potrebnih u budućnosti. Jedan od značajnih je istraživački projekat pod nazivom Procenjivanje i poučavanje veština za 21. vek (*The Assessment and Teaching of 21st Century Skills – ATC21S*) koji se bavi proučavanjem adekvatnih načina i metoda procenjivanja i evaluacije veština za 21. vek. Pored toga deo istraživačkih ciljeva usmeren je i na unapređenje nastave tako da se veštine za 21. vek mogu adekvatno razvijati u učionici. Projekat je 2009. godine započeo konzorcijum koji su činili Univerzitet u Melburnu i internacionalne kompanije CISCO, INTEL i Majkrosoft pod nazivom Partnerstvo za veštine u 21. veku (*The Partnership for 21st Century Skills*). Ova inicijativa uključuje i druge internacionalne organizacije i fokus usmerava na definisanje važnih kompetencija, kao i pronalaženje adekvatnog načina da se njihovo ostvarenje procenjuje i evaluira uz pomoć informacione tehnologije.

Prema shvatanju istraživača u okviru ovog projekta, kompetencije za 21. vek predstavljaju one koje su određene kao kompetencije visokog prioriteta i veštine i sposobnosti koje pojedinac treba da poseduje i razvija kako bi bio produktivan, kreativan radnik i odgovoran građanin u 21. veku (Bowman 2010). Ovakve sposobnosti zauzimaju centralno mestu u obrazovanju i postaju sve aktuelnije razvojem i napretkom znanja, ekonomije i pod uticajem procesa globalizacije i internacionalizacije. Stoga se istraživači zalažu da ove kompetencije postanu posebno značajne za obrazovnu politiku i unapređenje kvaliteta obrazovanja jer njihov razvoj i implementacija omogućavaju društveni i ekonomski razvoj u budućnosti. Kao rezultat rada na ovom projektu definisano je deset kompetencija, grupisanih u četiri kategorije.

Tabela 4. Kompetencije za 21. vek (Binkley et al. 2012)

Načini mišljenja	Načini rada	Alat / oruđe za rad	Život u zajednici
<ul style="list-style-type: none"> <li>– kreativnost i inovacija</li> <li>– kritičko mišljenje, rešavanje problema, donošenje odluka</li> <li>– učiti kako se uči, metakognicija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– komunikacija</li> <li>– saradnja (timski rad)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– funkcionalna pismenost (uključuje istraživanje izvora, dokaza i dr.)</li> <li>– upotreba informacione tehnologije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– društvena odgovornost – lokalna i globalna</li> <li>– život i karijera</li> <li>– lična i socijalna odgovornost – koja uključuje kulturnu svest i kompetenciju</li> </ul>

Kao jedan od najznačajnijih projekata u okviru istraživanja i unapređenja obrazovanja i posebno kompetencija i ishoda učenja, izdvaja se *Tuning* projekat. *Tuning* je započeo 2000. godine i predstavljao je sveobuhvatan projekat koji se odnosio na analizu i istraživanja obrazovne strukture i reformi započetih potpisivanjem Bolonjske i Sorbonske deklaracije u Evropi. Kako se navodi na zvaničnoj internet prezentaciji projekta ([www.unideusto.org](http://www.unideusto.org)), vremenom se razvio u kontinuirani proces i pristup koji se odnosi na redizajniranje, razvoj, implementaciju, evaluaciju i povećanje kvaliteta svih nivoa visokog obrazovanja. Akcije koje se realizuju u okviru *Tuning* projekta ne fokusiraju se na obrazovne sisteme jer oni predstavljaju odgovornost države i vlade, nego su usmerene na obrazovne strukture sa akcentom na sadržaj studijskih programa i unapređenje nastavnog rada, jer su oni odgovornost visokoškolskih institucija i akademskog osoblja.

Primarni cilj projekta odnosi se na implementaciju Bolonjskog procesa na institucionalnom nivou sa akcentom na transparentnost i razvoj jedinstvenog jezika koji će se koristiti prilikom opisa studijskih programa, povećanja konkurentnosti i priznavanja stečenih kvalifikacija (De Bruin 2010). U okviru istraživanja i tendencija razvoja koje se realizuju radi ostvarenja postavljenih ciljeva, posebno se ističe značaj poštovanja evropskog diverziteta i ne insistira se na uniformnosti i univerzalnosti u okviru nacionalnih visokoškolskih obrazovnih politika, nego se podstiče njihovo očuvanje i međusobno usklađivanje.

Kao posebno značajne inicijative koje se realizuju u okviru ovog projekta, navode se i radovi i istraživanja u oblasti kompetencija i ishoda učenja. Uvođenjem trocikličnog sistema studija ističe se da svaki od ciklusa treba da postoji zasebno i nezavisno od

drugih i da njegova jedina funkcija nije samo u pripremanju studenata za prelazak na naredni ciklus studija, nego i njihovo osposobljavanje za tržište rada. Kao način rešenja i ostvarenja takvih ciljeva sugeriraju se upotreba kompetencija i ishoda učenja prilikom kreiranja kurikuluma u visokom obrazovanju. Kako se navodi u zvaničnom izveštaju kreiranom na kraju prve faze 2002. godine, projekat se fokusira na opšte i područno specifične kompetencije studenata na prvom i drugom nivou studija. Kao dodatak, aktivnosti u okviru projekta imaju direktan uticaj na akademsko priznavanje, osiguranje i kontrolu kvaliteta obrazovanja, kompatibilnost studijskih programa na evropskom nivou, učenje na daljinu i doživotno obrazovanje. Drugim rečima, na sve aspekte koji se navode u Kominikeu iz Praga 2001. godine (González, Wagenaar 2003). Nakon tako postavljenih ciljeva, očekivanja su bila usmerena na poboljšanje i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja u većini ili na svim visokoškolskim institucijama i studijskim programima u Evropi.

U okviru rada na istraživanju kompetencija i implementaciji ishoda učenja, realizovani su potprojekti pod nazivom *CoRe 1* i *CoRe 2*, odnosno Projekat priznavanja kompetencija u obrazovanju (*Competences in Education and Recognition Project – CoRe*). Cilj projekta *CoRe 1* bio je da otkrije da li je moguće da profil zvanja bude alat koji se može koristiti za prepoznavanje stečenih kvalifikacija i na taj način predstavlja dodatak drugim propratnim dokumentima kao što su diplome, transkripti zapisa, Dodatak diplomu i sl. (De Bruin 2010: 2). Na osnovu rezultata projekta donet je zaključak da je način na koji se koriste i opisuju kompetencije i ishodi učenja vrlo različit, definisan na nivou pojedinačne visokoškolske institucije i da se kreće od veoma kratke liste do uopštenih izjava, od kratkih do veoma detaljnih opisa i da se na osnovu toga ne mogu koristiti kao koherentan izvor informacija. Nakon toga je 2008. godine započet projekat *CoRe 2*, čiji je glavni cilj bio da se kreira jedinstveni vodič sa konkretnim uputstvima na koji način opisati kompetencije i ishode učenja za stečene profile tako da budu konzistentni (De Bruin 2010). Kao rezultat projekta nastao je *Tuning* vodič za kreiranje stečenih profila i kvalifikacija određenog studijskog programa koji uključuje kompetencije i ishode učenja programa i koji je postao neizostavno sredstvo prilikom kreiranja kurikuluma na većini visokoškolskih institucija u Evropi.

Projekat je obuhvatao pet osnovnih akcionih linija, u okviru kojih su realizovane aktivnosti za unapređenje priznavanja stečenih kvalifikacija u visokom obrazovanju i unapređenje njegovog kvaliteta, koje su se odnosile na:

- opšte kompetencije;
- područno specifične kompetencije (veštine, znanja i sadržaj);
- uloga ESPB kao sistema prenosa i akumulacije bodova;
- pristupe učenju, nastavi i procenjivanju i
- značaj povećanja i obezbeđenja kvaliteta obrazovnog procesa (González, Wagenaar 2005: 29).

Metodologija primenjena u okviru ovih istraživanja i realizovanih projekata odnosila se na prikupljanje podataka i informacija od relevantnih institucija koje su nakon toga analizirali različiti timovi eksperata. U tom procesu učestvovali su predstavnici različitih visokoškolskih institucija i drugih zainteresovanih strana, validirani su zaključci i održane konsultacije sa respektabilnim organizacijama i mrežama osnovanim od početka sprovođenja Bolonjskog procesa. Kao deo prve faze *Tuning* projekta održane su konsultacije sa predstavnicima svih zainteresovanih strana, studentima, akademskim osobljem i poslodavcima kako bi se identifikovale najznačajnije opšte kompetencije za svako akademsko polje. Iako su među različitim poljima identifikovane značajne razlike u definisanju opštih kompetencija, ipak je postojala i određena sličnost. Kao rezultat sprovedenih aktivnosti, razvijena je klasifikacija u okviru koje se razlikuju tri grupe opštih kompetencija:

- instrumentalne kompetencije: kognitivne, metodološke, tehnološke i verbalne sposobnosti;
- interpersonalne kompetencije: lične sposobnosti kao što su socijalne veštine (socijalna interakcija i saradnja) i
- systemske kompetencije: sposobnosti i veštine koje se odnose na ceo sistem (kombinacija razumevanja, senzibiliteta i znanja; zahteva prvo sticanje i razvoj instrumentalnih i interpersonalnih kompetencija) (González, Wagenaar 2005: 32).

U skladu sa određenjem i podelom kompetencija „razvijen je model za dizajniranje, implementaciju i realizaciju kurikuluma u okviru jedne institucije ili zajednički za dve ili više institucija“ (González, Wagenaar 2005: 29). Takav model kasnije je razrađen i opisan u vodiču izdatom pod okriljem CoRe 2 potprojekta i na raspolaganju je svim visokoškolskim institucijama.

Izvedeni zaključci prvenstveno su se odnosili na definisanje koncepta ishoda učenja i kompetencija koja se razvijaju tokom studija, kao i njihovu kategorizaciju u

okviru različitih oblasti. U okviru *Tuning* projekta pravi se značajna razliku među ovim pojmovima i na taj način se određuju i različite uloge za nastavnike i studente.

„Očekivani ishodi učenja uglavnom su formulisani i postavljeni od strane akademskog osoblja, ponekad uključujući i predstavnike studenata i na osnovu inputa internih i eksternih zainteresovanih strana. Kompetencije su ono što se dostiže i ostvaruje tokom procesa učenja od strane studenata. Odnosno, ishodi učenja predstavljaju izjave o tome šta se očekuje da student zna, razume i može da uradi na kraju procesa učenja, dok su kompetencije dinamična kombinacija znanja, razumevanja, veština i sposobnosti. U tom smislu negovanje i razvoj kompetencija predstavlja cilj obrazovnih programa“ (González, Wagenaar 2005: 31–32).

Radom na *Tuning* projektu postignuti su značajni rezultati, definisani su osnovni pojmovi, uključeni su predstavnici relevantnih zainteresovanih strana, angažovani eksperti i brojne evropske organizacije u cilju implementacije ishoda učenja i osvetljavanja značaja razvoja opštih i područno specifičnih kompetencija. Objavljene su brojne publikacije koje predstavljaju rezultat rada na projektu, kreirane su smernice i sugestije za izradu kurikuluma i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja. Posebno je vođeno računa o potrebama očuvanja nacionalnih obeležja i karakteristika sa jedne strane i omogućavanja razvoja, unapređenja, saradnje i usaglašavanja visokoškolskih institucija u Evropi sa druge strane. Projekat i dalje traje i kao što je navedeno i na početku sada predstavlja dugoročni proces, koji nastavlja da se razvija i unapređuje.

Na osnovu pregleda različitih istraživanja iz oblasti visokog obrazovanja, posebno aspekata kao što su ishodi učenja, kompetencije studenata i kvalitet obrazovanja, zaključuje se da su tokom poslednjih dvadeset godina ovakva istraživanja značajno intenzivirana širom sveta i da se, naročito nakon potpisivanja Bolonjske i Sorbonske deklaracije, sve više posvećuje pažnja ovim pitanjima u zemljama Evrope. Rezultati istraživanja pokazuju da je tokom trajanja studija neophodno razvijati područno specifične i opšte kompetencije, a ishode učenja koristiti prilikom kreiranja kurikuluma i planiranja nastavnog rada i sve raspoložive resurse upotrebiti u pravcu unapređenja i osiguranja kvaliteta visokog obrazovanja.

Dobijeni rezultati, izvedeni zaključci, diskusije, preporuke i sugestije, strategije unapređenja i razvoja ukazuju na značaj sprovođenja analiza o efektima i rezultatima visokog obrazovanja i uticajima koje ono ima kako na pojedinca, tako i na društvo u celini. Jer, kao što zaključuje Vaingarten, iz kanadskog Saveta za kvalitet visokog obrazovanja „Ishodi učenja predstavljaju suštinu o čemu agencije i tela za osiguranje kvaliteta treba najviše da vode računa. Ništa nije toliko značajno nego to šta studenti

mogu da urade, kao i postojanje pouzdanih načina merenja i provere ishoda koji su dostignuti“ (Weingarten 2013, prema: OECD 2013a: 37).

Rezultati ovakvih studija, razvijene klasifikacije kompetencija, sprovedene procene ishoda učenja, analize potreba tržišta rada i nacionalnih i globalne obrazovne politike otvaraju značajna pitanja: Šta studentima nudi visoko obrazovanje? Koliko je ono u mogućnosti da ostvari ciljeve i odgovori narastajućim potrebama društva? Koliko je usaglašeno sa potrebama društva i tržišta rada, ali i potrebama pojedinca? Stoga se navedena, ali i druga slična istraživanja, smatraju ključnim za davanje odgovora na pitanja o svrsi, efektima i mogućnostima visokog obrazovanja.

#### **4. Ishodi učenja u visokom obrazovanju i kompetencije studenata**

*Teorija o ljudskom kapitalu, ideja da i pojedinci i društvo profitiraju od ulaganja u ljude i da postoji direktna ekonomska korist od stečenih veština, razvoja i diseminacije novog znanja, postaje sve dominantnija u obrazovnoj politici.  
(Walker 2010: 488)*

Visoko obrazovanje je oblast koja tokom protekle decenije posebno reflektuje aktuelne društvene promene, jer se, srazmerno razvoju nauke i tehnike, očekuje da i obrazovni sistem ponudi drugačije sadržaje i načine rada. U takvoj situaciji u obrazovanju i društvu uopšte, očekuje se da studenti dobiju adekvatna znanja, razviju drugačije sposobnosti i veštine u odnosu na one od pre nekoliko decenija. Time se postavlja pitanje upotrebe ishoda učenja koji bi trebalo da predstavljaju ciljeve obrazovnog procesa i promovišu i ostvaruju vrednosti društva znanja. Ishodi učenja iz tog razloga predstavljaju značajan aspekt po kojem se, pored ostalih indikatora i kriterijuma, može proceniti kvalitet visokog obrazovanja. U skladu sa tim, može se slobodno reći da je svaki aspekt visokog školstva donekle izmenjen, dopunjen i rekonstruisan.

U veoma zanimljivom (i kritičkom) pregledu istraživanja o učenju studenata u prethodnih 40 godina, primećeni su pojava i uvećanje niza istraživačkih tema, među kojima se izdvajaju teme posvećene pristupima učenju i inovaciji kurikuluma, kao i teme iz kognitivne psihologije, teme posvećene društvenom kontekstu i iskustvu studenata, uz proliferaciju kritičkih perspektiva učenju (Haggis 2009). Naime, istraživački trendovi koji su primećeni (na osnovu analize sadržaja u tri najprestižnija naučna žurnala o visokom obrazovanju) reflektuju promene koje su se u domenu teorije odigrale u psihologiji i (u manjoj meri) sociologiji u ovom periodu. U individualnom (psihološkom) domenu, ove promene obuhvataju veći istraživački fokus na ishode učenja, učenje zasnovano na rešavanju problema, aktivno učenje itd., dok u socijalnom domenu gradualno počinju da dominiraju teme roda, društvene nejednakosti, mobilnosti, univerzitetske kulture itd. (Haggis 2009: 6-9).

U okviru realizacije Bolonjskog procesa i stvaranja Evropskog prostora visokog obrazovanja, poseban fokus je na upotrebi ishoda učenja i u skladu sa tim je na svim ministarskim konferencijama istaknut značaj njihove implementacije u obrazovnu



politiku i kurikulume svih visokoškolskih institucija. Na taj način se tokom protekle decenije koncept ishoda učenja dodatno unapređivao i od početne ideje razvio u nezaobilazni element svakog visokoškolskog sistema i institucije u okviru Evrope.

„Dakle, u dvadeset i prvom veku, ishodi učenja najbolje su sagledani kao ključni blok u izgradnji Bolonjskih reformi. To je iz razloga što predstavljaju praktičan alat i metodološki pristup koji je usvojen da bi se unapredila konkurentnost, transparentnost, prepoznavanje i mobilnost evropskog obrazovanja“ (Adam 2006: 3).

Osnovne smernice i pravci razvoja visokog obrazovanja u Evropi podrazumevaju aktivnosti koje se odnose na povećanje mobilnosti studenata i zaposlenih, prepoznavanje i priznavanje stečenih kvalifikacija, sve veću povezanost i komplementarnost različitih obrazovnih sistema, povećanje kvaliteta obrazovanja, unapređenje nastavnog procesa, inoviranje kurikuluma, razvoj sistema doživotnog obrazovanja, veće angažovanje studenata, povećanje efikasnosti i konkurentnosti visokog obrazovanja i dr., sa ciljem stvaranja zajedničkog evropskog obrazovnog i istraživačkog prostora. Adam navodi da ishodi učenja imaju svoju primenu na tri različita nivoa: lokalni nivo pojedinačnih visokoškolskih institucija (ishodi koji se odnose na predmete/module, programe studija i kvalifikacije), nacionalni nivo (okvir kvalifikacija i načine osiguranja kvaliteta) i internacionalni nivo (za šire svrhe prepoznavanja i transparentnosti) (Adam 2006: 3). Kao način ostvarenja većine ovih ciljeva predlaže se razvijanje kurikuluma i organizacije nastavnog procesa preko ishoda učenja u okviru kojih se definišu ciljevi obrazovnog procesa i koji predstavljaju svojevrsan metod povećanja transparentnosti i kvaliteta visokog obrazovanja. Dobro formulisanim i utemeljenim ishodima učenja i njihovom realizacijom ostvaruju se postavljeni ciljevi i unapređuju sve aktivnosti u vezi sa razvojem i utemeljenjem Evropskog prostora visokog obrazovanja.

#### **4.1. Konceptualizacija i određenje pojma „ishodi učenja“**

Koncept *ishodi učenja*, iako posebno aktuelan tokom protekle decenije i reforme visokog obrazovanja u Evropi, potiče još od kraja 19. i početka 20. veka. Psiholozi biheviorističke orijentacije, posebno Pavlov, Votson i Skinner ljudsko ponašanje objašnjavali su kao reakciju na spoljašnje stimulse, što je imalo značajne implikacije na obrazovnu praksu. Njihovi rezultati i zaključci znatno su uticali na razvoj obrazovanja,

učenja i obučavanja i u oblasti industrije i poslovanja (Adam 2006). U radovima bihevioristički orjentisanih teoretičara šezdesetih godina 20. veka razmatrani su određeni aspekti očekivanih rezultata učenja što je imalo veliki uticaj na pristup učenju i nastavi. Melton navodi da se tada posebno raspravljalo o „biheviorističkim ciljevima i njihovim ‘sledbenicima’ područno specifičnim ciljevima“ (Melton 1996: 412). Istraživači su pokušali da identifikuju što jasnije uslove u kojima bi studenti mogli da demonstriraju stečeno znanje, razumevanje, stavove i veštine. Smatrali su da bi izjave o očekivanim ciljevima trebalo da identifikuju standarde performansi koji se traže kao i uslove pod kojima se te performanse mogu ostvariti (Melton 1996). Bihevioristi su, dakle, naglasili jasnu identifikaciju i merenje učenja i istakli potrebu kreiranja jasnih i merljivih ishoda (Adam 2006).

Pojam *ishodi učenja* aktuelizuje se osamdesetih godina 20. veka, tako da sama ideja o konkretno definisanim i očekivanim efektima i ishodima obrazovnog procesa nije toliko nova. Melton u radu o ključnim pitanjima o ishodima učenja u visokom obrazovanju navodi da je još osamdesetih godina Britanska vlada tražila od predstavnika industrije da u što jasnijim terminima definišu standarde performansi koji se očekuju od radne snage. Na taj način želeli su da osiguraju da će pojedinci biti dovoljno dobro obučeni i da će razviti potrebne kompetencije do adekvatnog nivoa kako bi se ostvarili pretpostavljeni standardi (Manpower Service Commission, 1981, prema: Melton 1996). Radi ostvarenja očekivanih ciljeva, formirano je posebno telo koje su činili predstavnici ključnih oblasti industrije da bi identifikovali standarde kompetencija koje se zahtevaju od radne snage u okviru svake oblasti. Nakon toga je ideja nastavila da se razvija i formirana su brojna tela sa ciljem identifikacije potrebnih kompetencija, utvrđivanja načina njihovog razvoja, metoda procene ostvarenosti, kako bi se što adekvatnije odgovorilo zahtevima privrede i industrije.

Početna ideja nastavila je da se širi i razvija u okviru obrazovnih sistema širom sveta. Koncept je razvijan počevši od psihologa biheviorizma u Americi, preko Australije, Novog Zelanda do zemalja Evrope, gde je prvobitno u Velikoj Britaniji inicirana potreba definisanja očekivanih rezultata učenja i potrebnih kompetencija studenata. Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 1999. godine i nastojanjem da se kreira jedinstveni Evropski prostor visokog obrazovanja, koncept ishoda učenja još više je dobio na značaju i definisan je kao jedan od ključnih alata u procesu reforme i unapređenja visokog obrazovanja.

U okviru aktuelne reforme visokog obrazovanja koncept ishoda učenja detaljnije je predstavljen na ministarskoj konferenciji u Berlinu 2003. godine, gde je istaknuto da bi stečene kvalifikacije trebalo da se opišu preko potrebnog radnog opterećenja, ostvarenih ishoda učenja, kompetencija i profila, kako bi se omogućio veći stepen prepoznavanja i priznavanja kvalifikacija. Takođe se navodi da stečene diplome treba da imaju jasno definisane ishode za svaki nivo studija (Berlin Communiqué 2003). Nakon toga se na svakoj narednoj konferenciji koncept ishoda učenja implementirao u programe različitih akcija u okviru Bolonjskog procesa. Time je postao sastavni deo i jedan od ključnih ciljeva koji se ostvaruju reformom visokog obrazovanja u Evropi.

„Na osnovu prethodno rečenog zaključuje se da je postojala gradualna evolucija načina na koji su standardi izraženi, polazeći prvo od seta standarda i razvoja kompetencija za stručne svrhe, proširujući to na set standarda u smislu ishoda učenja i za obrazovne i stručne svrhe, a ova evolucija se i dalje nastavlja tako da se standardi identifikuju na sve većem nivou, sa jasnim i očiglednim implikacijama za visoko obrazovanje i obučavanje“ (Melton 1996: 412).

Koncept ishoda učenja u sve većoj meri se upotrebljava u visokom obrazovanju i u skladu sa tim predstavlja predmet proučavanja brojnih istraživanja, međutim, još uvek postoje podeljena mišljenja oko njegovog određenja, upotrebe, efekata, adekvatnosti, procene i sl. U nastavku sledi kratak pregled aktuelnih stavova u literaturi o definisanju, klasifikaciji i određivanju ishoda učenja različitih autora.

Ishodi učenja u visokom obrazovanju definišu se kao „očekivani ili postignuti rezultati programa ili ostvarivanje ciljeva ustanova, što pokazuje širok raspon indikatora (poput znanja studenata, kognitivnih sposobnosti i stavova). Ishodi su rezultati programa poučavanja, planirani u okvirima razvoja studenta/osobe koja uči“ (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 63). Ishodi učenja studenata definišu se kao „tvrdnje o tome šta se očekuje da student zna, razume i/ili bude u stanju da pokaže nakon završetka procesa učenja, kao i o specifičnim intelektualnim sposobnostima i praktičnim veštinama koje je usvojio i pokazao, uspešnim savladavanjem dela predmeta, celokupnog predmeta ili programa“ (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 64).

Alan u svom radu o ishodima učenja u visokom obrazovanju, analizira različite obrazovne ciljeve i predstavlja evoluciju ishoda učenja kroz kreiranje kurikuluma, pri čemu daje definiciju koja uključuje područno specifične, personalne i opšte akademske ishode. Poziva se i na definiciju koju je dao Ajsner gde navodi da su ishodi učenja ono što student zna ili može da uradi a što je nastalo kao rezultat učenja (Allan 1996). U radu

drugih autora o analizi i eventualnim problemima prilikom razvoja i unapređenja ishoda učenja, ističe se da je „spektar ishoda učenja veoma širok i uključuje sticanje veština, znanja, kvalifikacija i razvoj stavova, vrednosti i identiteta relevantnih za društvo koje uči“ (James and Brown 2005: 8).

U analizi koju su sprovedeli Hasi i Smit u okviru rada o problemima upotrebe ishoda učenja, istaknuto je da se oni koriste da tačno odrede šta će studenti znati ili razumeti i koje će veštine i sposobnosti imati na kraju određenog perioda učenja. Uopšte uzevši, koriste se da odrede minimum prihvatljivih standarda. Autori takođe smatraju, da ukoliko je to slučaj, onda ne postoji razlog zašto se ishodi ne mogu koristiti da odrede šta je potrebno postići i ostvariti za različite ocene (Hussey and Smith 2002). Sugerišu, takođe, da bi trebalo praviti razliku među opštim, specifičnim, osnovnim, prenosivim i neprenosivim veštinama, različitim vrstama znanja i razumevanja. Pri tom sve veštine i znanja mogu biti specifikovani kao ishodi učenja i otuda podložni objektivnoj proceni (Hussey and Smith 2002). Značajno je i određenje u kojem se navodi da „ishodi učenja identifikuju dublje efekte učenja koje se određenim kursom želi postići – predstavljaju, dakle, opšti uticaj kursa. Ishodi takođe definišu stavove i sposobnosti koje nastaju kao rezultat učenja ali ih nije moguće objektivno izmeriti nakon kraćeg perioda učenja“ (Ascough 2011: 47).

U knjizi o razvoju modula i programa (*The Module & Programme Development*) navodi se da su ishodi učenja „izjave o tome šta se od studenta očekuje da zna, razume i može da uradi na kraju perioda učenja i kako će se to učenje demonstrirati. Ishodi učenja povezani su sa odgovarajućim nivoom i pošto bi generalno trebalo da budu proverljivi, treba ih pisati u skladu sa načinom na koji se učenje reprezentuje“ (Moon 2002: 56).

Brojni autori u svojim radovima daju pregled definicija ishoda učenja (Allan 1996, Moon 2002; Adam 2006, Kennedy 2007, Hussey and Smith 2003, 2008; James and Brown 2005; Kennedy, Hyland, Ryan 2012) pri čemu se slažu da još uvek ne postoji njihovo jednoznačno i jasno određenje u visokom obrazovanju, ali da su, ipak, svi navodi u literaturi koncipirani oko nekoliko ključnih elemenata:

- ishodi učenja podrazumevaju očekivane rezultate procesa učenja;
- u fokus stavljaju studenta i odnose se na ono što bi student trebalo da zna i da može da uradi nakon procesa učenja;
- podrazumevaju sticanje znanja, veština i vrednosti;

- obuhvataju različite oblasti koje se odnose na područno specifične, lične i opšte aspekte razvoja;
- fokus je na studentu i na tome šta je on postigao tokom učenja a ne na nastavniku ili nastavnom sadržaju i
- koncipiraju se na nivou pojedinačnih nastavnih jedinica, delova predmeta ili celokupnih predmeta, modula, kao i na nivou studijskih programa.

Takođe, u literaturi je primetna i težnja za klasifikacijom i kategorizacijom ishoda učenja prema različitim kriterijumima. Tako Džejms i Braun (James and Brown 2005) razlikuju sedam kategorija ishoda učenja nastalih kao rezultat rada na jednom od najvećih istraživačkih projekata u obrazovanju u Velikoj Britaniji. Projekat se zove Istraživački program nastave i učenja (*Teaching and Learning Research Programme*) i jedan od ključnih ciljeva njegovog istraživanja jeste i unapređenje ishoda učenja za sve koji se obrazuju u različitim kontekstima i tokom čitavog života. Osnovne analize koje su sprovedene u okviru projekta definisale su sedam kategorija ishoda učenja, koje su kasnije dodatno proširene kako bi bile primenjive i u neškolskom kontekstu.

- *Kategorija postignuća* – zasnovana je na kurikulumu ili osnovnim kompetencijama na radnom mestu. Podrazumeva ishode učenja sa relativno preciznim i poznatim značenjem i odnosi se na mentalne procese specifične za konkretne zadatke.
- *Kategorija razumevanja* – odnosi se na shvatanje ideja, koncepata, procesa. Podrazumeva konceptualniji način razmišljanja i mogućnost donošenja mudrih odluka. Umesto fokusa na specifična znanja, više se odnosi na razvoj apstraktnih procesa razmišljanja i zaključivanja.
- *Kognitivna i kreativna kategorija* – podrazumeva maštovitu i kreativnu konstrukciju značenja, kao i umetnost. Fokus je na razvoju sposobnosti za kreiranje i otkrivanje novih ideja i znanja. Druge kategorije reflektuju „prenošenje“ na one koji uče kako bi proširili svoje znanje, u okviru ove kategorije fokus je na inovacijama od strane samih studenata.
- *Kategorija upotrebe* – odnosi se na način korišćenja stečenog znanja: kako se ponašati i uključiti u određeni proces ili sistem? Implicira razvoj praktičnih i tehničkih veština i mogućnost njihove upotrebe u odgovarajućem kontekstu.
- *Kategorija viših nivoa učenja* – ubrajaju napredno mišljenje, rasuđivanje i metakogniciju. Ovi koncepti učenja nadmašuju druge ishode učenja i cilj im je da

istaknu sofisticiranije kognitivne procese. Ponekada im nedostaje značenje koje je opšteprihvaćeno i dogovor o tome kako se mogu procenjivati i odgovor na još teže pitanje kako se mogu dostići.

- *Kategorija dispozicija* – obuhvata: stavove, percepciju i motivaciju. Ova kategorija reflektuje emocionalno stanje učenika za koje se pretpostavlja da je neophodno da bi se osećali spremno za efikasno učenje u kontekstu i zajednici u kojoj se ono odvija.
- *Kategorija pripadnosti, inkluzije, samopoštovanja* – odnosi se na afinitete učenika i spremnost da učestvuju i doprinesu grupi u kojoj se odvija učenje. Podrazumeva utemeljenje socijalnog identiteta na način koji podstiče sklonost ka učenju (James and Brown 2005: 10–11).

Ovakva kategorizacija vrlo je korisna jer ukazuje na to koje sve komponente mogu da sadrže ishodi učenja i može se primeniti prilikom njihovog planiranja i formulisanja. Na taj način se pruža značajna pomoć nastavnicima u definisanju ishoda učenja studijskih programa, predmeta i pojedinačnih nastavnih časova. Relevantna je takođe i za koncipiranje visokoškolskih kurikuluma, organizovanje nastavnih aktivnosti, izbora zadataka za studente i dr., jer je na osnovu nje data slika o kojim sve aspektima razvoja ličnih, profesionalnih i opštih znanja, veština i kompetencija treba voditi računa. Kategorizacija ishoda omogućuje i da se stekne uvid u razvoj i promene kod svakog pojedinačnog studenta, i da se na taj način zapaze oni ishodi koje studenti najbolje i najlakše ostvaruju u različitim aspektima profesionalnog i ličnog razvoja. Na taj način dobija se dodatna povratna informacija o mogućnostima unapređenja nastavnog procesa i kvaliteta visokog obrazovanja.

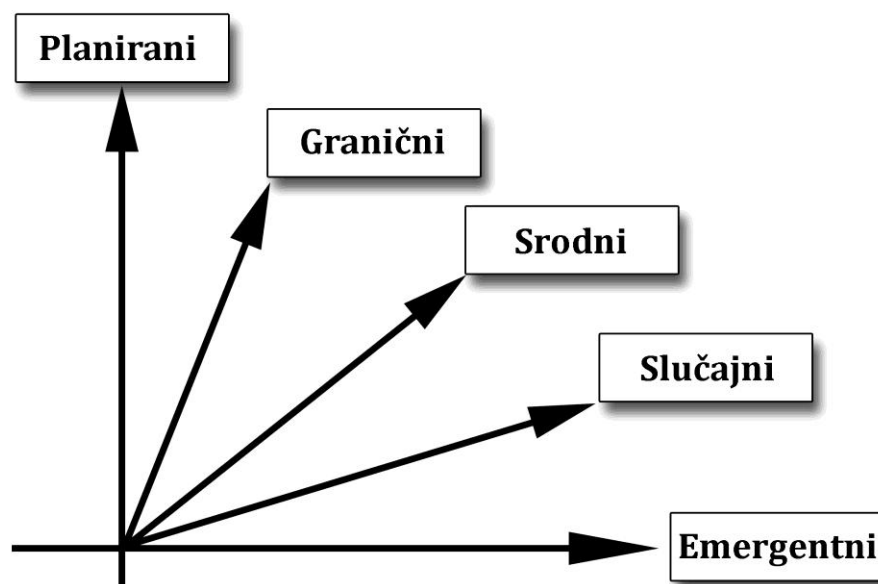
U aktuelnoj literaturi primetne su i druge klasifikacije koje ishode učenja određuju prema različitim kriterijumima. Tako Hasi i Smit u radu o upotrebi ishoda učenja navode da postoji podela na dve značajne grupe ishoda i to na planirane i emergentne ishode (Hussey and Smith 2003). U kasnijim radovima ističu da „između njih postoji kontinuum koji se sastoji od graničnih, srodnih i slučajnih ishoda učenja“ (Hussey and Smith 2008: 108). Smatraju takođe da što je veća uključenost studenata u proces, veća je verovatnoća da će se pojaviti različiti ishodi učenja. Brojni faktori određuju šta će se kao ishod pojaviti, i oni mogu zavisiti od kvaliteta odnosa i interakcije između studenata, nastavnika i nastavnog sadržaja, strategija koje koristi nastavnik,

motivacije i posvećenosti svih partnera i sveukupna klima i odnosi u konkretnoj učionici i uopšte u instituciji.

„Obim u kome emergentni ishodi učenja doprinose postizanju i ostvarenju nameravanih ishoda učenja varira. Neki emergentni ishodi relativno su bliski onim nameravanim i mogu se posmatrati kao da direktno doprinose njihovom ostvarenju. Doprinos drugih je manje direktan, ali su uključeni na osnovu njihovog uticaja na opšte znanje studenata o određenoj temi, dok je doprinos nekih narednih emergentnih ishoda najznačajniji u pogledu celokupne oblasti studiranja. Na kraju, određena grupa emergentnih ishoda učenja doprinosi sveukupnom razvoju studenata kao autonomnih pojedinaca koji samostalno upravljaju svojim učenjem, što je daleko izvan polja studija“ (Hussey and Smith 2003: 363).

U skladu sa tim, autori smatraju da postoji određeni raspon emergentnih ishoda učenja i navode da se on sastoji od ishoda koje su klasifikovali u tri grupe:

- *granični ishodi učenja* – dovoljno su bliski planiranim ishodima i u skladu sa tim pozitivno utiču na njihovo ostvarenje;
- *srodni ishodi učenja* – doprinose sadržaju u smislu integracije ili proširivanja proučavane oblasti i
- *slučajni ishodi učenja* – ne doprinose značajno samom sadržaju, ali utiču na opšte znanje i iskustvo u okviru proučavane oblasti (Slika 1).



Slika 1. Raspon ishoda učenja (Hussey and Smith 2003: 363)

Isti autori ishode učenja takođe su podelili na one koji su unapred predviđeni i one koji su nepredviđeni, zajedno sa još dve grupe pri čemu jednu čine poželjni a drugu nepoželjni ishodi učenja. Međutim, postoje i drugi načini podele ishoda učenja a neke mogu biti zasnovane na potrebama različitih interesnih grupa kao što su: studenti, nastavnici, menadžeri, šira društvena zajednica, poslodavci i dr. (Hussey and Smith 2008: 108).

Tokom protekle decenije pojam *ishodi učenja* više je dobio na značaju i njegova upotreba proširena je na sve sfere visokog obrazovanja sa ciljem unapređenja kvaliteta obrazovne usluge i povezivanja obrazovnog i privrednog sektora. Takođe, termin je sve više počeo da se koristi u naučnoj i stručnoj literaturi, realizuju se istraživanja sa ciljem da se analiziraju i procene ostvareni ishodi, organizuju se obuke nastavnog kadra za što veću i adekvatniju upotrebu čime ishodi učenja dobijaju sve značajnije mesto u praksi visokog obrazovanja. Međutim, iako je evidentna ekspanzija i veća zastupljenost ishoda učenja u visokom obrazovanju još uvek se vode diskusije o njihovim krajnjim dometima, prednostima i ograničenjima i stoga ne čudi što ih je određena grupa praktičara i teoretičara prihvatila kao neophodan alat i sredstvo unapređenja rada, dok ih je druga grupa doživela kao teret i nepotrebnu birokratiju.

#### **4.2. Značaj ishoda učenja i njihove upotrebe u nastavnom radu**

Pored brojnih faktora koji predstavljaju adekvatne indikatore kvaliteta visokog obrazovanja i koji se putem akreditacije i evaluacije posebno verifikuju, kada se govori o kvalitetu, ne bi trebalo zanemariti konačne ishode učenja i efekte obrazovnog procesa. U tom slučaju nužno je ponuditi odgovor na značajna pitanja kao što su, recimo: Šta se obrazovanjem želi postići? Koje sposobnosti i kompetencije studenata bi trebalo razvijati? Kakvi stručnjaci su potrebni tržištu rada i poslodavcima?

Kao značajni i neophodni standardi koji se uzimaju u obzir prilikom ocene kvaliteta određenog studijskog programa, a u unapred su ih definisala nezavisna tela za osiguranje kvaliteta, navedeni su i svrha i cilj konkretnog studijskog programa. U njima je predviđeno da se detaljno, jasno i razumljivo izlože ciljevi studijskog programa, kao i njegova svrha, koji se dodatno mogu specifikovati postavljanjem i formulisanjem adekvatnih ishoda učenja. Jedan od standarda kvaliteta predstavljaju i kompetencije koje će studenti razviti tokom studija, što takođe ukazuje na potrebu definisanja



očekivanih ishoda učenja i u skladu sa tim poželjnih područno specifičnih i opštih kompetencija. Međutim, Adam ističe da ishodi učenja ne predstavljaju samo izolovani alat na nivou dizajniranja kurikuluma, već i pristup koji igra značajnu ulogu u mnogo širem kontekstu a uključuje: akreditaciju akademskog i strukovnog obrazovanja, priznavanje prethodnog iskustvenog učenja, razvoj okvira kvalifikacija za doživotno učenje i razvoj sistema za prenos i prikupljanje bodova. Oni stoga predstavljaju novu arhitekturu obrazovne reforme (Adam 2006: 3–4).

U prethodnom delu bilo je reči o klasifikacijama i podelama ishoda učenja prema različitim kriterijumima. Značajno je istaći da se oni, takođe, mogu deliti i prema svrsi, odnosno prema tome na koju nastavnu aktivnost ili obrazovnu jedinicu se odnose. U skladu sa tim, Hasi i Smit prave razliku i definišu tri grupe ishoda učenja:

- ishodi koji se odnose na pojedinačnu nastavnu aktivnost, kao što je seminar, čas ili predavanja;
- ishodi koji se kreiraju na nivou modula, kratkog kursa ili pojedinačnog predmeta i
- ishodi koji se odnose na celokupan studijski program koji vodi do sticanja određene kvalifikacije (Hussey and Smith 2008).

Autori s tim u vezi smatraju da postoje značajne razlike među navedenim grupama ishoda učenja, koje se u nastavnom radu najčešće previđaju ili ignorišu (Hussey and Smith 2008).

U okviru konkretne nastavne jedinice, časa, predavanja ili seminara nastavnik bi trebalo da isplanira ishode koje je važno tokom časa ostvariti. Opšti cilj nastave je da studenti nauče nešto novo, da dobiju nove informacije, čuju drugačije ideje, razviju kritički stav, upoznaju se sa novim dostignućima i sl., što doprinosi ostvarenju ciljeva postavljenim na nivou predmeta i studijskog programa. Zato je veoma značajna nastavnikova priprema za čas, jer odlučuje o tome šta će studenti tokom časa saznati. Poželjno je da nastavnik napravi scenario za čas i u njemu definiše očekivane ishode učenja, kao i metode, strategije i nastavna sredstva koja će mu omogućiti da se postavljeni ishodi ostvare. Hasi i Smit navode da će se u ovakvom kontekstu ishodi učenja sastojati od relativno specifične i dugotrajne promene kod studenata koji dostignu postavljene ishode, što se može ispoljiti i u ličnom i profesionalnom aspektu razvoja. Smatraju takođe, da iako će se ovakvi ishodi odnositi na neka specifična znanja i

veštine, ipak ih nije moguće precizno izraziti, bez obzira na to koji deskriptori se koriste (Hussey and Smith 2008).

Značajno je istaći da u nastavnom procesu nastavnici ne bi trebalo da budu isuviše usmereni i strogo fokusirani na unapred definisani cilj i ishod. Radi ostvarenja opštijih ciljeva i ishoda obrazovanja važno je da budu fleksibilni i da nastavne strategije, metode i oblike rada, mogu adekvatno da prilagode svakoj pedagoškoj situaciji. Stroga usmerenost na određene ishode, bez uvažavanja mogućih neplaniranih situacija može dovesti do rigidnosti u nastavnom radu i zanemarivanja značajnih aspekata pedagoškog delovanja. Stoga se nastavnicima preporučuje da definišu ishode učenja pre svakog časa i njima prilagode metode rada i načine procene stečenog znanja studenata, ali da budu spremni za modifikacije planiranih aktivnosti kako bi obezbedili optimalne uslove rada i omogućili studentima sticanje širih znanja i razvoj kompetencija.

Određivanje ishoda učenja na nivou pojedinačnog predmeta u okviru studijskog programa predstavlja dugoročnije planiranje i organizaciju nastavnog rada. U okviru koncipiranja predmeta značajno je da se prvo definiše šta se u okviru tog predmeta želi postići, koja znanja će studenti steći i koje sposobnosti i vrednosti će razviti. Na taj način se u prvi plan postavljaju ishodi učenja i tvrdnje o tome šta će studenti znati i moći da urade nakon realizovanog predmeta i položenog ispita. Kao važan aspekt za akreditaciju studijskih programa propisani su standardi i za svaki pojedinačni predmet u okviru studijskog programa, gde se očekuje da nastavnik pored drugih elemenata, kao što su ciljevi i sadržaj predmeta, spisak literature, predispitne i ispitne obaveze i sl., definiše i ishode učenja.

Ovakvi ishodi učenja razlikuju se od onih koji se formulišu za svaku pojedinačnu nastavnu jединicu po svom obimu, veličini i sadržaju. Određeni su tako da se ne mogu ostvariti i dostići samo nakon jednog časa ili predavanja, nego podrazumevaju kontinuirani rad tokom trajanja kursa ili predmeta. Stoga su i znatno kompleksniji od onih koji se formulišu za jednu nastavnu jединicu (Hussey and Smith 2008). Isti autori smatraju da je potrebno formulisati adekvatne, ostvarljive i proverljive ishode učenja, ali da na početku kursa nije moguće isplanirati sve situacije koje se mogu desiti tokom trajanja kursa ili predmeta. Zato se ne bi trebalo rigidno pridržavati unapred isplaniranih strategija i ciljeva, nego pored ostvarenja planiranih ishoda omogućiti da se i emergentni ishodi učenja ostvare u potpunosti, jer su značajni za razvoj celokupne ličnosti i sticanja opšteg znanja. Naglašavaju da je potrebno da postoji opšti dogovor o

tome šta se želi postići u okviru realizacije predmeta, kao i koliko izmena i odstupanja je prihvatljivo (Hussey and Smith 2008).

Ishodi učenja koji se formulišu i definišu na nivou celokupnog studijskog programa, podrazumevaju sistematsko planiranje i organizaciju kurikuluma, detaljnu analizu sadržaja naučne oblasti, anticipiranje potreba tržišta rada, kao i značaj razvoja svakog pojedinca. U skladu sa tim navodi se da "ishodi učenja za studijski program opisuju suštinska znanja, veštine i stavove za koje se očekuje da je diplomirani student sposoban da ih demonstrira" (Kennedy 2007: 52). Podrazumeva se da po svom obimu, sadržaju i kompleksnosti prevazilaze ishode koji se formulišu na nivou predmeta i pojedinačnog časa i njihovo koncipiranje podrazumeva timski rad svih nastavnika u okviru studijskog programa. Tada se definišu opšti ishodi čijoj realizaciji i ostvarenju doprinosi svaki predmet i svaki nastavnik pojedinačno, ali tek u međusobnoj usklađenosti i prožimanju različitih proučavanih disciplina i oblasti je moguće očekivati ostvarenje postavljenih ishoda. „Takvi ishodi učenja trebalo bi da tačno odrede međusobnu povezanost i integraciju među materijalima u različitim modulima i predmetima“ (Hussey and Smith 2008: 113).

Ishodi učenja treba da se formulišu na nivou čitavog studijskog programa, prilikom makroplaniranja i dizajniranja kurikuluma i na taj način se može definisati šta se očekuje od studenata da znaju i budu sposobni da urade kada završe određeni nivo studija. Takođe, kao što je pomenuto, ishodi učenja bi trebalo da se konkretizuju i za svaki nastavni predmet u okviru jednog studijskog programa, što podrazumeva da nastavnik projektuje kakva znanja i veštine će studenti steći i razviti nakon realizacije određenog predmeta i polaganja ispita. U okviru mikroplaniranja nastavnog rada, potrebno je operacionalizovati ishode učenja za svaki čas ili nastavnu jedinicu i u skladu sa njima didaktički i metodički oblikovati nastavni rad. Na taj način se fokus u obrazovnom procesu prebacuje sa nastavnika i nastavnog sadržaja na studenta. Imperativ obrazovanja tada predstavljaju studentska znanja i sposobnosti koje tokom nastave, radnih zadataka, predispitnih i ispitnih obaveza treba da steknu i razviju. Tradicionalni pristup usmeren na nastavnika, u slučaju upotrebe ishoda učenja, zamenjuje pristup usmeren na studenta. Kao ključne karakteristike pristupa usmerenog na studenta, Harden navodi:

- razvoj jasno definisanih ishoda učenja koji bi trebalo da budu ostvareni pre kraja programa;

- dizajniranje kurikuluma, strategija učenja i uslova za učenje tako da se obezbedi ostvarenje ishoda učenja i
- adekvatne procene koje odgovaraju postavljenim ishodima učenja, kao i procenu svakog studenta da bi se proverilo da li je ostvario postavljene ishode (Harden 2002: 117).

Adekvatno formulisanje ishoda učenja doprinosi jasnijem saopštavanju studentima šta se od njih očekuje, definisanju opštih i područno specifičnih kompetencija, rangiranju nivoa opterećenja i zadataka i organizovanju nastave u skladu sa tim, planiranju metoda praćenja napretka studenata i ocenjivanju njihovog rada. Vrlo je važno da se precizno izrazi željena aktivnost studenata kojom će demonstrirati usvojeno znanje ili veštine, što se naročito odnosi na aktivnosti koje će se pratiti i na temelju kojih će nastavnik oceniti njihovo postignuće.

Značajno je navesti i pozitivne aspekte upotrebe ishoda učenja i njihove implementacije u studijske programe i predmete, jer je u aktuelnoj literaturi primetan afirmativan stav i odnos prema njihovoj upotrebi sa isticanjem brojnih argumenata koji govore u prilog dizajniranja kurikuluma i organizovanju nastavnog rada u skladu sa definisanim ishodima učenja. Ističe se da definisanje ishoda učenja:

- pomaže nastavnicima da saopšte studentima tačno šta se od njih očekuje;
- pomaže studentima da uče efikasnije jer je kurikulum otvoreniji prema njima;
- pomaže nastavnicima u kreiranju materijala potrebnog za učenje i nastavu;
- pojašnjava šta studenti mogu da očekuju nakon određenog kursa ili časa;
- pomaže nastavnicima da odaberu adekvatnu nastavnu strategiju, koja odgovara planiranim ishodima učenja;
- pomaže nastavnicima da sarađuju sa kolegama i saopšte im sa kojim ciljem su određene aktivnosti dizajnirane;
- pomaže u ispitivanju znanja na osnovu materijala koji su dati studentima i
- pruža sigurnost da su upotrebljene adekvatne strategije nastave i procenjivanja (Jenkins and Unwin 2001, prema Kennedy, Hyland, Ryan 2012: 25).

Dakle, ishodi učenja predstavljaju posebno značajan alat u koncipiranju i razvoju kurikuluma u visokom obrazovanju, definisanju očekivanih znanja, veština i kompetencija koje bi studenti trebalo da razviju, pomoć nastavnicima prilikom planiranja i organizovanja nastavnog rada, instrument za adekvatnu procenu stečenog znanja i veština, smernicu studentima prilikom izbora studijskih programa i predmeta,

kao i svojevrsni vodič poslodavcima o kompetencijama i znanjima koje potencijalni zaposleni imaju. Međutim, pored svih navedenih prednosti i pozitivnih efekata koje upotreba ishoda učenja ima, u literaturi su приметne i određene kritike koje se najčešće odnose na to da je njihovo pisanje i upotreba isuviše formalizovana i da je postala dodatno opterećenje i birokratski teret nastavnicima. Hasi i Smit smatraju da se „termin ‘ishodi učenja’ i njihova implementacija u celokupan program studija koji vodi do sticanja određene kvalifikacije i diplome, često pogrešno upotrebljava. Što se oni više udaljavaju od nastavnika i studenata u učionici, to postaju izolovanije, uopštenije i irelevantnije izjave“ (Hussey and Smith 2008: 113).

Razumevanje i planiranje ishoda učenja predstavlja jedan od najznačajnijih preduslova za obezbeđenje kvaliteta visokog obrazovanja. Prihvatanje pozitivnih aspekata upotrebe ishoda učenja doprinosi kreiranju afirmativnih prilika i atmosfere za učenje, povećava efektivnost i efikasnost nastavnika i studenata i daje značajnu povratnu informaciju u vezi sa kvalitetom nastave i obrazovanja ukazujući na eventualne poteškoće i aspekte koje bi trebalo unaprediti.

Nakon početne ideje o instrukcijama za učenje, rezultatima učenja i sl., koncept ishoda učenja je evoluirao tokom godina i postao nezamenjiv aspekt visokog obrazovanja na osnovu kojeg se može proceniti i unaprediti kvalitet. Ostvarenost pretpostavljenih obrazovnih ciljeva, zadataka i ishoda učenja predstavlja najznačajniji indikator kvaliteta, jer podrazumeva realizaciju i usaglašenost svih ostalih aspekata visokog obrazovanja. Da bi se ostvarili očekivani ishodi učenja i na taj način obezbedilo studentima sticanje adekvatnih znanja i veština, potrebno je da svi ostali aspekti obrazovnog procesa zadovoljavaju definisane standarde kvaliteta. Stoga su ishodi učenja implementirani u sve akcione linije i nastojanja u okviru Bolonjskog procesa i reforme visokog obrazovanja. Definisani su istovremeno kao cilj, ali i sredstvo koje doprinosi ostvarenju drugih težnji kao što je mobilnost studenata i zaposlenih, povećanje transparentnosti visokog obrazovanja, priznavanje stečenih kvalifikacija, osiguranje kvaliteta, unapređenje nastavnog rada, inoviranje kurikuluma i dr., čime se višestruko doprinosi utemeljenju Evropskog prostora visokog obrazovanja.

#### **4.2.1. Planiranje i definisanje ishoda učenja**

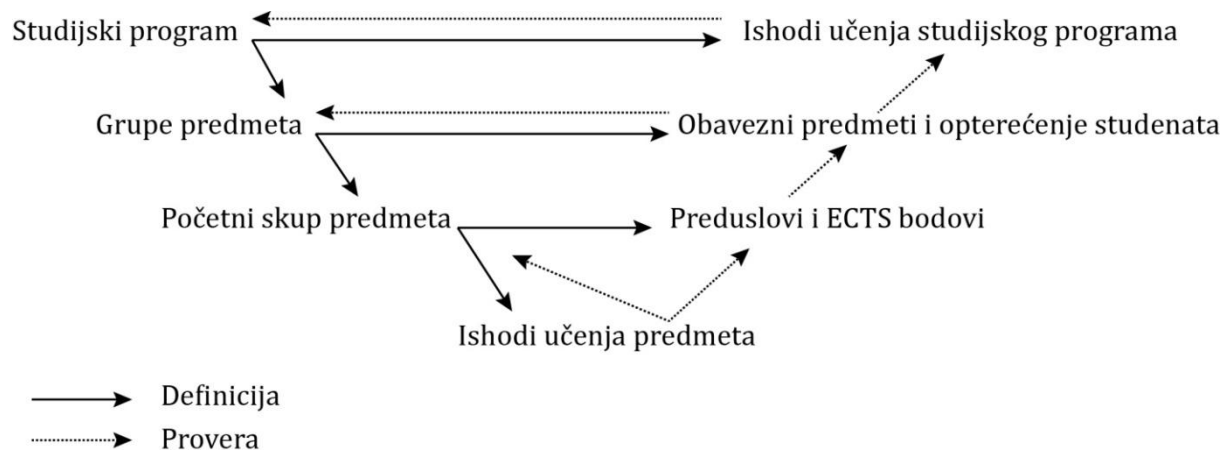
Ishodi učenja predstavljaju koncept razvijan i implementiran proteklih godina na većini univerziteta širom sveta, koji su na osnovu toga definisali njihov značaj i upotrebu

u okviru sopstvene obrazovne prakse. Većina visokoškolskih institucija konstituisala je posebne timove stručnjaka koji se bave definisanjem i pisanjem ishoda učenja, edukacijom nastavnog kadra za upotrebu ishoda učenja, pripremanjem nastavnih materijala, sprovođenjem analize i evaluacije ishoda učenja i sl. Tokom proteklih godina realizovane su brojne aktivnosti u pogledu implementacije i utemeljenja koncepta ishoda učenja u visokoškolsku obrazovnu politiku.

Prilikom kreiranja ishoda učenja studijskog programa, značajno je naglasiti da u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja preovlađuju stavovi da definisanje ishoda učenja treba da prethodi kreiranju kurikuluma. Dakle, prilikom izrade i koncipiranja studijskog programa prvo bi trebalo poći od očekivanih rezultata i od toga šta bi studenti na kraju određenog nivoa obrazovanja i studijskog programa trebalo da znaju i da mogu da urade. Time se u fokus stavljaju potrebe studenata, tržišta rada, univerziteta, nastavnika i društva i na osnovu toga se kreiraju studijski programi koji su usmereni na studenta i zasnovani na ishodima.

Na taj način se postiže da se nacionalni obrazovni sistemi i studijski programi usklade sa najnovijim naučnim dostignućima, aktuelnim društvenim potrebama i obezbeđuje se kompatibilnost sa studijskim programima u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja. Kreiranje studijskog programa i njemu odgovarajućih ishoda učenja konstantan je proces koji nije statičan niti završen, stoga autori smatraju da je „izrada studijskog programa po svojoj prirodi evolutivni proces. Svaka sledeća iteracija dopunjuje i unapređuje rezultate prethodne iteracije, uz otklanjanje nekonzistentnosti i drugih anomalija“ (Kermek 2008: 31).

U nastavku je prikazana ilustracija veze i odnosa između ishoda učenja pojedinačnih nastavnih predmeta kao i celokupnog studijskog programa (Slika 2). Ishodi učenja, između ostalog, služe i definiciji i proveru studijskog programa, dok ishodi koji se odnose na pojedinačni predmet omogućuju i adekvatnu raspodelu ESPB, koncipiranje obaveznih i izbornih predmeta u skladu sa opterećenjem studenata i strukturom studijskog programa. Početna faza u dizajniranju visokoškolskog kurikuluma je definisanje i planiranje ishoda učenja, na osnovu kojih se koncipiraju pojedinačni predmeti, organizuju nastavne aktivnosti, opterećenje i obaveze studenata.



Slika 2. Proces kreiranja studijskog programa na osnovu ishoda učenja (Kermek 2008: 31)

Prilikom definisanja i pisanja ishoda učenja studijskog programa važe ista ili slična pravila kao pri definisanju ishoda pojedinačnog predmeta. Razlika je u tome što ishodi koji se definišu za studijski program predstavljaju opštije i kompleksnije tvrdnje i odnose se na znanja, veštine i kompetencije koje će studenti steći nakon završetka studijskog programa. Značajno je ukazati na to da ishodi učenja studijskog programa ne predstavljaju samo zbir ili skup definisanih ishoda za pojedinačne predmete. Oni se određuju kao sinteza i pregled ključnih znanja i kompetencija koje predstavljaju očekivani rezultat svih aktivnosti koje se realizuju u okviru određenog studijskog programa.

Jedan od mogućih načina artikulacije planiranih ishoda učenja jeste *ABCD model* koji su razvili autori Džordan, DeGraf i DeGraf i koji jedinstveni pristup u pisanju ciljeva programa. Primena ovog modela obezbeđuje razvoj i pisanje ishoda učenja dovoljno specifičnih i određenih da budu proverljivi (Carr, Hardin 2010: 140). U ovakvom pristupu svako slovo označava jedan aspekt planiranja programa.

- A = *Audience* (auditorijum/ciljna grupa) – odnosi se na pojedince i grupu ljudi koji odgovaraju na određeni tretman i sprovode određene akcije koje se kasnije procenjuju. U kontekstu visokog obrazovanja, ciljnu grupu predstavljaju studenti, stoga bi iskaz o ishodu učenja trebalo početi sintagmom „*Studenti će moći da...*“.
- B = *Behavior* (ponašanje) – podrazumeva akciju koju će prezentovati ili izvesti ciljna grupa. Akcije se definišu rečima kao što su: izvedu, identifikuju, opišu,

implementiraju, sprovedu i sl. Podrazumevana akcija definiše se glagolom u rečenici „Studenti će moći da *identifikuju*...“.

- C = *Condition* (uslovi) – predstavlja okolnosti i uslove pod kojima će se određeno ponašanje ispoljiti ili detaljniji opis akcije i ponašanja. U kontekstu visokog obrazovanja podrazumeva vremenski okvir ili okruženje u kojima se učenje odvija i može se odrediti rečima „Studenti će moći da identifikuju... *do kraja prvog semestra*...“.
- D = *Degree* (nivo, stepen) – predstavlja merljivi element ishoda učenja. Opisuje koliko dobro određena akcija (ponašanje) treba da bude savladana i dostignuta ili koji nivo određene kompetencije će osoba imati kada se ostvare ishodi učenja. Može biti *kvantitativno* određen (npr., 85% tačnih odgovora, maksimalno tri greške i sl.) i *kvalitativno* (bez pomoći nastavnika, uspešno, u skladu sa uputstvima i sl.) (Carr, Hardin 2010: 141–142).

Prilikom definisanja ishoda učenja pojedinačnog nastavnog predmeta trebalo bi da se pretpostavi minimum standarda koje studenti treba da ostvare i iz tog razloga bi u pretpostavljene ishode trebalo staviti ključne elemente i sadržaje predmeta. Takođe, broj ishoda koji se definišu nije određen, niti unapred propisan i zavisi od različitih faktora. Oni se tiču konkretnog nastavnog predmeta i odnose se na: obim sadržaja i literature, položaj predmeta u studijskom programu, trajanje predmeta i aktivnosti studenata i sl., ali se većina autora slaže da je optimalan broj od pet do devet definisanih ishoda u okviru jednog predmeta. Mun navodi da se nekada ishodi učenja definišu terminima *student će... (moći da uradi)*... Međutim, ističe da je adekvatnije koristiti izraz *očekuje se da će student moći da...* jer smatra da nastavnik nema stvarnu kontrolu nad studentskim učenjem (Moon 2002).

„Može se desiti da student jednostavno ne dođe na predavanje. Suština je, dakle, u tome da niko ne može da prisili i natera studenta da uči ili nauči, nego se jedino možemo nadati da će se učenje desiti. Samo postojanje i definisanje konkretnih ishoda učenja ne znači po sebi da će student ustati iz kreveta i doći na predavanje. Stoga, ishodi učenja predstavljaju materijal koji naglašava razliku između aktivnosti koje se odnose na poučavanje i učenje – a učenje predstavlja proces koji jedino student može da kontroliše“ (Moon 2002: 56).

Većina univerziteta i veliki broj autora kreirali su posebne vodiče sa uputstvima i sugestijama na koji način pisati i definisati ishode učenja (Moon 2002, Kennedy 2007, Wilde, Hardaker 2007, Erjavec 2008, Biggs, Tang 2011). Na osnovu analize dostupnih



publikacija u nastavku je izneta sinteza i pregled najznačajnijih aspekata koji sugerišu načine pisanja ishoda učenja i predstavljaju svojevrsnu pomoć nastavnicima prilikom planiranja i organizovanja sopstvenog rada. Prilikom koncipiranja ishoda učenja pojedinog nastavnog predmeta važno je odgovoriti sledećim zahtevima:

- definisati šta bi student trebalo da zna/može da uradi;
- ishod učenja je najbolje formulisati kao nastavak rečenice: *Nakon učenja student će moći da...;*
- koristiti aktivne glagole koji označavaju radnju (primeniti, pokazati, evaluirati), a izbegavati glagole kao što su znati, prepoznati, definisati i sl.;
- uskladiti ishode učenja predmeta sa definisanim ishodima na nivou studijskog programa;
- ishode treba definisati jasno i jednostavno, kako bi bili razumljivi svim zainteresovanim stranama;
- jasno definisati kriterijume ostvarenja ishoda koji bi trebalo da podrazumevaju minimum potrebnog postignuća za uspešno završavanje kursa;
- definisani ishodi treba da reflektuju kriterijume provere ostvarenosti;
- potrebno je adekvatno odrediti akademske kredite za konkretne ishode učenja (Wilde, Hardaker 2007: 13);
- koristiti adekvatnu taksonomiju kao pomoć prilikom definisanja ishoda učenja;
- poštovati pravilo – jedan glagol – jedan ishod učenja;
- identifikovati od četiri do osam ishoda za jedan predmet (Erjavec 2008: 66);
- opisati suštinu učenja u okviru kursa;
- navoditi minimalni prihvatljivi nivo koji omogućuje studentu da položi ispit;
- definisati manji broj važnih ishoda učenja, umesto većeg broja isuviše detaljnih ili opštih i površnih ishoda (Kennedy 2007: 52).

Postoji i čitav niz sličnih uputstava o tome na koji način bi trebalo definisati i napisati ishode učenja u okviru pojedinačnih predmeta. Autori se slažu da svi moraju biti jasno i precizno definisani i odražavati minimum standarda koje je potrebno da student zadovolji kako bi položio određeni ispit. Značajno je navesti bitne korake koje treba slediti u definisanju ishoda učenja predmeta: (1) razmotriti ciljeve predmeta, (2) napisati ishode učenja, (3) osmisliti zadatke za proveru ishoda učenja, (4) definisati granične kriterijume ocenjivanja, (5) razviti strategiju poučavanja, (6) prosuditi postizanje ishoda učenja (Erjavec 2008: 71).

Dok drugi autori navode da se proces određivanja i definisanja ishoda učenja pojedinačnog predmeta može podeliti u pet faza: (1) formulisati ideal ili cilj, (2) napraviti listu prideva koji opisuju idealne karakteristike studenta konkretne oblasti (veštine, znanja, lični kvaliteti), (3) definisati kompetencije ili klastere ključnih aktivnosti u okviru polja proučavanja, (4) napisati ishode učenja, (5) napisati grupe izjava koje opisuju šta je potrebno da student zna ili uradi da bi demonstrirao ostvarene ishode (Wilde, Hardaker 2007: 11–12).

Iako postoji niz različitih shvatanja o procesu kreiranja i definisanja ishoda učenja, elementima koje treba da sadrži, broju ishoda i sl., većina autora se slaže u vezi sa načinom njihovog definisanja i određenja na nivou predmeta. Na osnovu zajedničkih stavova, konkretna uputstva i pravila mogu se smatrati opštim jer su primenljiva u svim oblastima i svim visokoškolskim institucijama.

Međutim, ono što je takođe posebno značajno jeste da u proces kreiranja i pisanja ishoda učenja treba uključiti studente. Iako ishode najčešće formulišu nastavnici, sugerise se da bi ih trebalo dizajnirati i iz ugla studenata, jer je to značajna karakteristika koja ih razlikuje od konvencionalnih obrazovnih ciljeva koji se definišu samo iz perspektive nastavnika. Ishode učenja treba da dostignu studenti (ovo implicira reč *učenje* u sintagmi *ishodi učenja*), a uloga nastavnika je da facilitira taj proces (Castillo, Caruana, Wainwright 2011: 231–232).

Kada se sagledaju svi kriterijumi na osnovu kojih se mogu odrediti i definisati ishodi učenja, otvara se širok dijapazon sposobnosti i kompetencija koje studenti treba da razviju tokom realizacije određenog časa, predmeta ili celokupnog programa. Ishodi učenja predstavljaju konkretizacije tih kompetencija. Stoga bi trebalo poći od potreba društva, tržišta rada, novih naučnih dostignuća, potreba pojedinaca, nacionalnih i evropskih obrazovnih ciljeva. Dakle, kvalitet visokog obrazovanja u značajnoj meri određen je kvalitetom studijskog programa (kurikuluma) i posebno kvalitetom ostvarenosti ishoda učenja ili razvijenim kompetencijama. Zato ih treba definisati pažljivo i odgovorno, jer se u zavisnosti od stepena njihovog ostvarenja i realizacije, dobija relevantna povratna informacija o pozitivnim aspektima, ali i eventualnim poteškoćama i problemima u realizaciji obrazovnog procesa.

#### 4.2.2. Blumova taksonomija i ishodi učenja

Blumova taksonomija predstavlja jednu od najprimenjivijih i najpoznatijih taksonomija u okviru naučne i stručne diskusije o obrazovnim ciljevima. Ona predstavlja operacionalizaciju ciljeva obrazovanja kroz tri domena: kognitivni, afektivni i psihomotorni domen i svoju široku primenu najpre je pronašla u oblasti razvoja kurikuluma i definisanja obrazovnih ciljeva (Bloom 1956). Međutim, pored opisa upotrebe Blumove taksonomije, u nastavku će biti prikazane i druge relevantne taksonomije ciljeva i zadataka nastave, sa posebnim osvrtom na njihove mogućnosti u definisanju ishoda učenja.

Taksonomije se uopšteno govoreći, sugerišu kao svojevrsna pomoć prilikom pisanja i formulisanja ciljeva i zadataka nastavnog procesa i ishoda učenja, kao i planiranja nastavnog rada. Taksonomija (grč. *tassein* – svrstati; *nomos* – zakon) predstavlja posebnu naučnu disciplinu koja određene entitete razvrstava u grupe na temelju njihovih sličnosti i razlika. „Taksonomija predstavlja klasifikacioni sistem zasnovan na organizacionoj shemi. U ovom slučaju označava set pažljivo definisanih termina, organizovanih od jednostavnih ka složenijim i od konkretnih ka apstraktnim, tako da obezbeđuju okvir kategorija u koje se mogu klasifikovati obrazovni ciljevi“ (Krathwohl, Anderson 2003: 2429). Svaka taksonomija predstavlja takvu organizacionu strategiju u kojoj su niže kategorije podvedene pod više kategorije (Sadker 2003: 311).

Taksonomije su najpre razrađene u okviru prirodnih nauka, posebno biologije, a kasnije su svoju primenu našle i u društvenima naukama. U naukama o obrazovanju taksonomija obrazovnih ciljeva predstavlja „okvir za klasifikaciju tvrdnji i izjava o tome šta se očekuje ili planira da studenti nauče kao rezultat nastave“ (Krathwohl 2002: 212).

U literaturi su poznate brojne taksonomije, od kojih svaka na određeni način operacionalizuje ciljeve i zadatke nastave i obrazovanja i kategoriše nivoe znanja i razumevanja nastavnih sadržaja. Međutim, nije svaka taksonomija pogodna sa svaki nastavni sadržaj i predmet. Stoga je važno odrediti onu koja na adekvatan način omogućuje postavljanje i definisanje obrazovnih ciljeva i odgovara konkretnom nastavnom sadržaju.

Kao jedna od najprimenjivijih za oblasti prirodnih nauka i posebno matematike, navodi se Koksova taksonomija (Cox 2003). Koks sugeriše jednostavan model kategorizacije koji se sastoji od tri nivoa i primenljiv je i blizak praktičarima, a

istovremeno predstavlja klasifikaciju ključnih kognitivnih veština. Tri nivoa kognitivnih sposobnosti su:

- *znanje* – odnosi se na rutinske veštine i tehnike i podrazumeva definisanje i razumevanje osnovnih pojmova;
- *interpretacija* – podrazumeva internalizaciju i više oblike kognitivnih sposobnosti, kao što su razumevanje, analiza, evaluacija;
- *transfer* – odnosi se na sposobnost primene znanja u novom kontekstu i podrazumeva upotrebu, sintezu, kreiranje, evaluaciju (Cox 2003: 194).

Značajno je spomenuti i Karterovu taksonomiju koja je izražena u terminima „personalnih kvaliteta koje treba da poseduju studenti, pre nego obrazovno iskustvo koje utiče na njihov razvoj“ (Carter 1985, prema: Otter 1992: 99). U svojoj taksonomiji Karter se više fokusira na načine na koje se obrazovni ciljevi mogu dostići, nego na procenu ostvarenosti ciljeva. On razlikuje tri tipa obrazovnih ciljeva i to: lični kvaliteti, veštine i znanje. Svaka od ove tri kategorije podeljena je na specifične potkategorije koje čine ono što autor naziva „kognitivno-afektivnom osom“ (Otter 1992: 99).

U kontekstu visokog obrazovanja, posebno je značajna SOLO taksonomija autora Bigsa i Kolisa. Oni su u knjizi *Evaluacija procesa učenja: SOLO taksonomija (Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy)* definisali poseban pristup u određivanju nivoa kompetencija koji ne služi samo pisanju ishoda učenja nego i kao adekvatan kriterijum procene studentskih odgovora i nivoa znanja. Bigsova SOLO (*Structure of Observed Learning Outcomes*) taksonomija predstavlja utemeljenu hijerarhiju koja se sastoji od pet nivoa kompetencija i sadrži rangove od nekompetentnosti do ekspertize (O'Neill, Murphy 2010). Nivoi opisuju koliko dobro su studenti razumeli određeni sadržaj i primenljivi su na svaku oblast proučavanja. Bigs navodi pet nivoa znanja i razumevanja sadržaja, odnosno odgovora koje studenti daju, koji su hijerarhijski određeni.

- *Prestrukturalni nivo* – na kojem studenti prilikom odgovaranja koriste tautologiju da bi prikriili nedostatak znanja i razumevanja. Odgovori mogu biti sofisticirani, ali akademski ne daju dovoljno dokaza o učenju.
- *Unistrukturalni nivo* – označava realizaciju samo jednog dela postavljenog zadatka i definiše pristup učenju iz najadekvatnijeg aspekta, zapostavljajući druge aspekte koji takođe mogu biti relevantni za razumevanje.

- *Multistrukturalni nivo* – podrazumeva usmerenost na više aspekata zadatka, ali nema dovoljne strukturalne povezanosti među njima. Studenti raspoložu velikim brojem činjenica koje nisu povezane u celinu. Kod ovakvog odgovora „studenti vide drveće, ali ne i šumu“.
- *Relacioni nivo* – predstavlja nivo na kojem studenti poznaju veliki broj činjenica, ali daju objašnjenja koja povezuju detalje u celinu. Student može da navede primere i struktura se može koristiti da generiše praktične korake. Desila se kvalitativna promena u učenju i razumevanju i „drveće je postalo šuma“. Ovo je prvi nivo na kojem razumevanje u akademskom smislu može adekvatno da se upotrebi.
- *Nivo proširene apstrakcije* – nivo znanja i razumevanja na kojem student prevazilazi ono što mu je bilo dato, dok relacioni odgovor ostaje u okvirima onoga što je dato. Koherentna celina je konceptualizovana na višem nivo apstraktnosti i može se primeniti na nove i šire oblasti. Problem je jedino što trenutni odgovor, koji je na nivou proširene apstrakcije, kasnije postaje početni koncept na relacionom nivou (Biggs, Tang 2011: 88–90).

Tokom pedesetih godina u radu Bendžamina Bluma (1913-1999) i njegovih saradnika razvijena je taksonomija obrazovnih ciljeva koja je od tada predstavljala vodič za razvoj kriterijuma za utvrđivanje da li je učenik dostigao postavljene standarde u poređenju sa željenim ishodima učenja. Blumova taksonomija predstavlja sveobuhvatnu operacionalizaciju ciljeva i zadataka obrazovanja i jednako efikasno se može primeniti na svim obrazovnim nivoima. U tome se i ogleda njegov najveći doprinos jer je odredio klasifikaciju nivoa misaonih operacija od jednostavnog pamćenja činjenica na najnižem nivou do procesa evaluacije na najvišem nivou (Kennedy 2007). U okviru ove taksonomije jasno su razrađena tri domena: *kognitivni* (definiše oblast znanja i saznavanja i sadrži šest nivoa), *afektivni* (odnosi se na oblast emocija i ponašanja i sastoji se od pet nivoa) i *psihomotorni* (odnosi se na oblast veština i sadrži pet nivoa). Blum je rezultate svog rada sa saradnicima objavio 1956. godine u knjizi *Taksonomija obrazovnih ciljeva: Priručnik 1, Kognitivni domen*, koja je postala nezamenjiv priručnik i pomoć u radu svima koji na posredan ili neposredan način učestvuju u nastavnom procesu.

U okviru kognitivnog domena Blum i saradnici identifikovali su šest nivoa misaonih procesa i hijerarhijski ih utemeljili od prostog pamćenja činjenica i informacija

što predstavlja najniži nivo, do procesa evaluacije, kao najvišeg oblika mišljenja. Nivoi u okviru kognitivnog domena definisani su kao: znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija (Bloom at. al 1956). Kategorije su se redale od jednostavne do kompleksne i od konkretne do apstraktne. Takođe je pretpostavljeno da taksonomija predstavlja kumulativnu hijerarhiju; i da ovladavanje određenom jednostavnijom kategorijom predstavlja preduslov za ovladavanje sledećom, kompleksnijom (Krathwohl 2002: 212–213). Kako navodi Bart: „Znanje i razumevanje predstavljaju niže nivoe kognitivnih ciljeva, dok primena, analiza, sinteza i evaluacija predstavljaju kognitivne ciljeve višeg nivoa. Ovi kognitivni ciljevi formiraju hijerarhiju, tako da znanje predstavlja preduslov svim ostalim kognitivnim ciljevima, a evaluacija predstavlja takav cilj kojem su svi drugi kognitivni ciljevi preduslov“ (Bart 2008: 111). U knjizi *Taksonomija obrazovnih ciljeva*, detaljno je razrađen svaki nivo kognitivnog domena i ukazano je na značaj taksonomije za kreiranje obrazovnih ciljeva, klasifikaciju ciljeva kurikuluma i programa, kao i mogućnosti izrade testova i adekvatne provere znanja da bi se pokazala širina obrazovnih ciljeva i definisanih kategorija.

Međutim, Blumovi saradnici su nakon 45 godina izvršili reviziju kognitivnog domena u cilju njegovog unapređenja i prilagođavanja potrebama nastavnog procesa i nastavnika. Reviziju taksonomije koja je trajala šest godina, sačinili su nekadašnji koautor i jedan Blumov student i kao rezultat tog rada objavili su 2001. godine knjigu pod nazivom *Taksonomija učenja, nastave i procene: Revizija Blumove taksonomije obrazovnih ciljeva*.

U okviru prvobitne, originalne taksonomije manifestuju se aspekti i imenice i glagola. Aspekt imenice je određen u okviru potkategorija, dok je aspekt glagola uključen u definiciju znanja u smislu – šta se očekuje da student zna. Ova anomalija prevaziđena je u reviziji taksonomije tako što je omogućeno da se ova dva aspekta, imenica i glagola, formiraju dve odvojene dimenzije tako što imenica formira osnovu za dimenziju znanja, a glagol formira osnovu za dimenziju kognitivnih procesa (Krathwohl 2002: 213). Značajno je istaći i da je u reviziji zadržano šest kategorija, ali sa određenim izmenama, na taj način što su tri kategorije preimenovane, dve su zamenjene, a one koje su zadržane su promenjene u formu glagola kako bi odgovarale obliku u kojem se koriste u ciljevima (Krathwohl 2002).

Originalna i revidirana Blumova taksonomija našle su veliku primenu u visokom obrazovanju i posebnu u oblasti definisanja i određivanja ishoda učenja. Stoga se u

dostupnoj literaturi mnogo pažnje posvećuje kategorijama koje je Blum postavio i njihovim nivoima kako bi se što konkretnije i adekvatnije operacionalizovali ciljevi i zadaci visokoškolske nastave. Blumova taksonomija predstavlja uobičajenu paradigmu za određivanje nivoa učenja za svaki od tri domena, iako je revizijom ponuđeno značajno i korisno unapređenje koje redefiniše neke aspekte prvobitnog Blumovog rada. Revizijom je unapređen nivo razumevanja u okviru kognitivnog domena i time je razvijen pristup učenju usmeren na ishode menjajući oznake sa imenica na glagole kako bi se istakla aktivna priroda učenja (Ascough 2011: 52).

U okviru kognitivnog domena definisani su glagoli koji se smatraju ključnim za pisanje ishoda učenja i na taj način pružaju veliku pomoć nastavnicima prilikom planiranja nastavnog rada. Blum je ponudio određeni spisak glagola koji su kasnije dopunili brojni autori, ali je akcenat na upotrebi glagola u njihovom aktivnom obliku jer se „ishodi učenja odnose na pitanje 'šta studenti umeju da rade po završetku aktivnosti učenja'“ (Kennedy 2007: 28).

Blumova taksonomija sadrži šest kategorija koje se odnose na kognitivni domen i to: znanje, razumevanje, primenu, analizu, sintezu i evaluaciju. U Tabeli 5 su prikazani glagoli koji služe operacionalizaciji nivoa kognitivnog domena i na taj način predstavljaju značajnu pomoć prilikom koncipiranja i definisanja planiranih ishoda učenja.

Tabela 5. Blumova taksonomija – kognitivno područje (Erjavec 2008: 67)

Kognitivni domen					
Prisećanje važnih informacija	Pojašnjavanje važnih informacija	Rešavanje zatvorenih problema	Rešavanje otvorenih problema	Stvaranje jedinstvenog odgovora na probleme	Kritičko prosuđivanje utemeljeno na naučnoj osnovi
					Evaluacija
				Sinteza	prosuditi
			Analiza	sastaviti	proceniti
		Primena	razlikovati	planirati	oceniti
	Razumevanje	interpretirati	analizirati	izgraditi	preporučiti
Znanje	prepoznati	primeniti	izračunati	predložiti	vrednovati
definisati	diskutovati	koristiti	proveriti	formulisati	normirati
prepoznati	opisati	demonstrirati	uporediti	organizovati	preispitati
ponoviti	grupisati	ilustrovati	nacrtati	pripremiti	valorizovati
označiti	objasniti	rasporediti	izvoditi	konstruisati	uporediti
imenovati	izraziti	skicirati	povezati	osmisliti	zaključiti
izdvojiti	identifikovati	sprovести	rešiti	rasporediti	odabrati
ispisati	izvestiti	izabrati	kategorizovati	upravljati	
prisetiti se	sažeti	rukovati	ispitati	voditi	

Glagoli koji su prikazani u prethodnoj tabeli ne predstavljaju konačnu listu i služe samo kao sugestija i svojevrsni *alat* za nastavni rad. Lista ponuđenih glagola uvek može biti dopunjena i revidirana u skladu sa potrebama u nastavnoj praksi. Takođe, moguće je jedan glagol upotrebiti za različite nivoe kognitivnog područja, tako da je potrebna fleksibilnost i razumevanje nastavnika radi adekvatne upotrebe taksonomije i kreiranja relevantnih ishoda učenja.

Pored kognitivnog domena, Blum specifikuje i afektivni i psihomotorni koji takođe imaju svoje operacionalizacije i veliki značaj u nastavnoj praksi i celokupnom razvoju ličnosti. Time su, pored kognitivnog (na kome se najviše insistira u obrazovnom procesu), istaknuta i ostala dva aspekta čime je skrenuta pažnja nastavnicima, da u planiranju sopstvenog rada i postavljanju ciljeva ne zanemare i afektivni i psihomotorni domen nego ih inkorporiraju u ishode učenja.

Afektivni domen se odnosi na pitanja emocionalne komponente učenja i polazi se od osnovne spremnosti za prijem informacija do integracije uverenja, ideja i stavova (Kennedy 2007: 35). Ciljevi u okviru afektivnog domena odnose se na interesovanja, stavove, prilagođavanje, poštovanje i vrednosti. Kao i kod kognitivnog domena, pretpostavljeno je da učenje na nižim nivoima predstavlja preduslov za dostizanje narednog, višeg nivoa (Krathwohl, Anderson 2003: 2430). Blum i njegovi saradnici definisali su pet nivoa u okviru afektivnog domena i to: prijem, odgovor, vrednovanje, organizacija i internalizacija.

Tabela 6. Blumova taksonomija – afektivno područje (Kennedy 2007: 36)

Afektivni domen				
Prijem	Odgovor	Vrednovanje	Organizacija	Internalizacija
delovati, pridržavati se, ceniti, pitati, prihvatiti, odgovoriti, pomoći, pokušati, izazvati, kombinovati, završiti, prilagoditi, sarađivati, braniti, pokazati (veru u), razlikovati, diskutovati, pokazati, raspravljati, usvojiti, pratiti, držati, inicirati, integrisati, opravdati, slušati, naložiti, organizovati, učestvovati, praktikovati, pridružiti se, deliti, suditi, hvaliti, postaviti pitanje, prenositi, izvestiti, rešiti, govoriti o, podržati, sintetizovati, vrednovati...				

Psihomotorni domen predstavlja značajno područje koje takođe treba uvažiti prilikom koncipiranja i planiranja ishoda učenja. Posebno je istaknut njegov značaj tokom pedesetih godina dvadesetog veka u radu Bluma i saradnika. Psihomotorni domen „kategorije ljudski pokret iz psihološke perspektive“ (Catelli 2005: 651). Međutim, ovom domenu je u odnosu na prethodna dva posvećeno najmanje pažnje u



istraživanjima i literaturi. Blum i njegovi saradnici nisu dovršili svoj rad i istraživanje u okviru psihomotornog domena, ali su ga drugi autori kasnije dopunili i sistematizovali. Dejev je predložio strukturu psihomotornog domena koja se sastoji od pet nivoa, koju je kasnije Simpson detaljnije razložio na sedam nivoa (Kennedy 2007).

Tabela 7. Blumova taksonomija – psihomotorno područje (Dave 1972, prema: Kennedy 2007: 38)

Psihomotorni domen				
Imitacija	Manipulacija	Preciznost	Artikulacija	Naturalizacija
adaptirati, prilagoditi, primeniti, izmeniti, organizovati, sastaviti, uravnotežiti, saviti, izgraditi, kalibrisati, planirati, kombinovati, konstruisati, kopirati, projektovati, ostvariti, otkriti, pokazati, razlikovati (na dodir), rastaviti, pokazati, secirati, terati, proceniti, ispitati, izvršiti, popraviti, stegnuti, smrviti, rukovati, zagrejati, manipulirati, identifikovati, odmeriti, popraviti, oponašati, podražavati, pomešati, operisati, organizovati, obaviti (vešto), predstaviti, zabeležiti, usavršiti, skicirati, reagovati, koristiti...				

Istraživanja koja su uradili Blum i njegovi saradnici, definisana *Taksonomija i uputstva i instrukcije o ocenjivanju učenika*, imaju višestruke implikacije na nastavnu praksu i podizanje kvaliteta obrazovanja. Omogućavaju nastavnicima da adekvatno planiraju nastavni rad uvažavajući pri tom individualne sposobnosti učenika, kao i upotrebu različitih strategija učenja i obrazovanja, inoviranje prakse, adekvatno procenjivanje znanja i veština studenata i sl. „Taksonomija pruža okvir za određivanje šta bi trebalo i moralo da se uradi kako bi se razvili i dostigli željeni kognitivni procesi“ (Byrd 2002: 247–248). Takođe, veoma je značajna jer omogućuje nastavnicima da dobiju povratnu informaciju o tome koji ciljevi su ostvareni, koje su instrukcije adekvatno upotrebljene i da evaluiraju nastavni rad. „Možda je njena najveća vrednost u mogućnosti da ponudi nastavnicima i studentima nešto za razmišljanje. A godinama se ističe značaj refleksije za efikasnu nastavu i učenje“ (Byrd 2002: 248).

U radu *Unapređenje instrukcija* Rets je naveo da postoje dva načina kako nastavnici mogu koristiti revidiranu taksonomiju. Prvi način je da adekvatno usklade ciljeve, aktivnosti i proveru znanja, a drugi da povise ciljeve učenja u smislu kognitivne kompleksnosti i vrste znanja (prvenstveno metakognitivno znanje), ili i jedno i drugo (Raths 2002: 237). Autor, takođe, navodi da su obe sugestije razumne i opravdane, ali da ih, ipak, nije lako implementirati u praksi, jer smatra da čak i najbolje namere ne moraju doneti očekivane rezultate. Međutim, revidirana taksonomija pomaže da se razumeju

potencijalni problemi i služi kao pomoć i način njihovog rešavanja (Raths 2002). Takođe, može se primeniti i u okviru unapređenja kurikuluma, kako bi se razvio pristup usmeren na studenta i ishode učenja, povećala efikasnost, inovirali nastavni sadržaji i predmeti i unapredio kvalitet obrazovanja. Zbog svoje sveobuhvatnosti, *Blumova taksonomija* je primenljiva u različitim obrazovnim situacijama, na svim nivoima i oblastima učenja, stoga se preporučuje kao nezaobilazno sredstvo u praksi svakog nastavnika.

Nakon pregleda rada Bluma i njegovih saradnika evidentno je da je njegov doprinos planiranju, organizovanju i strukturiranju obrazovnog procesa izuzetan. Pored taksonomije, značajni su i njegov rad i istraživanja u okviru drugih oblasti obrazovanja i utemeljenja paradigme pedagoškog optimizma, kao što Anderson poetično zaključuje:

„Blum će biti zapamćen po predstavljanju širokog sveta mogućnosti nastavnicima i ukazivanja na to da postoje obrazovni ciljevi koji se nalaze iza memorisanja i učenja napamet. Svi studenti, ne samo određene grupe, mogu da uče i da uče dobro. Talenat nije nešto što se može pronaći kod nekolicine, nego se može razviti kod mnogih. Njegova vera u moć obrazovanja, kako za dobrobit pojedinaca, tako i za poboljšanje društva; okvir koji je razvio za razmišljanje i pričanje o problemima u obrazovanju; Taksonomija; njegova teorija o školskom učenju; stadijumi razvoja talenata, predstavljaju njegovu zaostavštinu obrazovanju“ (Anderson 2003: 189).

### **4.3. Procena ostvarenosti ishoda učenja i ocenjivanje studenata**

Značajnu proceduru u okviru implementacije i realizacije ishoda učenja u visokom obrazovanju predstavlja evaluacija i analiza njihove ostvarenosti, proveravanje stečenog znanja i veština studenata, procenjivanje ostvarenih rezultata, monitoring nastavnog procesa i njegove usklađenosti sa postavljenim ishodima i sl. Termin procenjivanje (eng. *assessment*) u visokom obrazovanju koristi se u različitim kontekstima i aspektima evaluacije i kontrole kvaliteta i ima brojne konotacije. Najčešće se koristi da opiše procese koji služe da potvrde postignuća pojedinačnih studenata ili za potrebe ocenjivanja. Sa druge strane za svrhu akreditacije, procenjivanje se odnosi na prikupljanje i upotrebu podataka o studentskim postignućima, kao i sticanje uvida u to koliko su dostignuti i ostvareni ciljevi programa ili institucije. Stoga se procenjivanje realizuje na više nivoa: u učionici, u okviru pojedinačnog kursa, celokupnog programa, obrazovanja uopšte i na nivou visokoškolskih institucija (Praslova 2010). Prilikom pregleda određenja pojma *procenjivanja* u visokom obrazovanju, izdvaja se shvatanje Alana koji navodi da je procenjivanje kontinuirani proces kreiran da prati i unapređuje

učenje studenata (Praslova 2010: 216). Dok Ewell sugerira da „procenjivanje podrazumeva set sistematskih metoda za prikupljanje validnih i pouzdanih dokaza o tome šta studenti znaju i mogu da urade na različitim nivoima njihove akademske karijere... koji su regulisani formalnim izjavama kao što su ishodi učenja“ (Ewell 2006: 10, prema: Praslova 2010: 217).

U okviru osnovnih smernica za definisanje i pisanje ishoda učenja posebno je značajan aspekt procene ostvarenosti i analize uspeha studenata. Deo literature koja se bavi problematikom ishoda učenja u visokom obrazovanju poseban akcenat stavlja na značaj adekvatnog procenjivanja i analize ostvarenosti ishoda i ciljeva obrazovanja. Među relevantnim aspektima kao što su ishodi učenja i ciljevi obrazovanja, metode i strategije organizacije nastave, ocenjivanje studenata i povratna informacija o realizaciji nastavnih aktivnosti postoji međusobna povezanost i značajan uticaj. Međutim, njihov međuzavisni odnosi i uticaji nisu dovoljno jasno definisani i konkretizovani za situacije u obrazovnoj praksi i stoga predstavljaju izazov nastavnicima. Hasi i Smit ističu da su „učionice kompleksni i užurbani prostori u kojima deluje mnoštvo različitih varijabli, a nastava i učenje predstavljaju inherentno ‘rasplinute’ aktivnosti, koje karakteriše ambivalentnost i neizvesnost između ulaznih i izlaznih vrednosti“ (Hussey, Smith 2003: 358).

U skladu sa takvim određenjem učenja i nastave kao „nejasnih“ aktivnosti, prožetih implicitnim sadržajima i indirektnim uticajima, pojavom emergentnih ishoda učenja i neplaniranih pedagoških situacija, javlja se potreba za definisanjem i operacionalizacijom ciljeva i ishoda. U delu o pisanju i definisanju ishoda učenja, posebno je istaknuta potreba da ishodi budu proverljivi. Dakle, podrazumeva se da bi trebalo da budu napisani tako da je jasno šta student treba da zna ili može da uradi kako bi se smatralo da su postavljeni ishodi učenja ostvareni. „Prilikom povezivanja kriterijuma za procenu sa ishodima učenja, najznačajnija veza će verovatno biti između navedenih kriterijuma i trećeg dela iskaza o ishodu učenja, koji ukazuje na kvalitet studentske performanse koja se traži da bi pokazala da je učenje ostvareno“ (Moon 2002: 85). Tako definisani ishodi, koji u okviru jedne tvrdnje ili rečenice, sadrže i odrednicu o tome kako će se određeni efekat proveriti, predstavljaju jasno i precizno određena očekivanja nastavnika. U skladu sa tako definisanim ishodima učenja planiraju se i nastavne aktivnosti, kao i provera i ocenjivanje studenata.

Mun navodi da bi ishodi učenja trebalo da imaju jasnu vezu sa procenom i analizom, međutim ističe da to u praksi često predstavlja nedovoljno jasno područje. Ishodi učenja bi trebalo da budu proverljivi i da budu napisani i izraženi tako da omogućuju testiranje da li je student dostigao ishode ili ne. Međutim, autorka takođe navodi da nisu svi ishodi učenja merljivi i podložni proceni u praksi, a to, da li će i kako biti procenjeni, zavisi od konkretne visokoškolske institucije. Za većinu institucija neophodna je tačna procena o ostvarenosti, posebno za aktivnosti kao što su određene licence za praksu i kompetencije za obavljanje stručnih zadataka (Moon 2002).

Ono što predstavlja značajan izazov za nastavnike jeste usklađivanje očekivanih ishoda učenja, sa metodama i strategijama nastavnog rada, kao i načinima i kriterijumima provere znanja. Svi navedeni aspekti predstavljaju neizostavne elemente nastavnog procesa koji mogu imati različite oblike i načine realizacije i zato se insistira na njihovoj što većoj kompatibilnosti u cilju povećanja kvaliteta nastave i obrazovanja. „Veza između nastave, provere znanja i ishoda učenja omogućuje da ukupan proces učenja bude transparentniji i za studente sadržajniji“ (Kennedy 2007: 58).

Ukoliko veza između obrazovanih ciljeva, ishoda učenja i načina i kriterijuma provere znanja nije dovoljno eksplicitno definisana, može doći do određenih problema prilikom ocenjivanja, izvršavanja studentskih aktivnosti, pojave problema u učenju, smanjenja motivacije za učenje, nejednakih očekivanja i kriterijuma nastavnika i studenata, lošeg uspeha, nezadovoljstva i sl. Stoga se ističe značaj što jasnijeg i transparentnijeg pojašnjenja o načinima savladavanja ishoda učenja i kriterijumima provere znanja.

Postoje različiti pristupi u sprovođenju analize ostvarenosti ishoda učenja, a u okviru Jedinice za razvoj kontinuiranog obrazovanja odraslih (*Unit for the Development of Adult Continuing Education – UDACE*) razvijen je model koji se zasniva na tri pristupa: *pristup usmeren na kriterijume*, *pristup usmeren na normu* i *pristup usmeren na pojedinca*. U okviru ovog modela, predviđeno je da sva tri pristupa imaju određeni značaj u proceni ishoda učenja, ali nemaju svi jednak značaj za sve zainteresovane strane, odnosno nastavnike, studente i poslodavce (Otter 1992). Kako bi se ilustrovale karakteristike ovih pristupa, autori Bigs i Tang navode njihove međusobne razlike i ističu da se u pristupu zasnovanom na normi rezultati izvode kao komparacija među studentima nakon što je proces nastave završen, dok pristup zasnovan na kriterijumu daje rezultate o tome koliko su dobro studenti ispunili unapred postavljene kriterijume. Dakle, pristup

zasnovan na normi donosi sud o ljudima, dok pristup zasnovan na kriterijumu prosuđuje njihov učinak (Biggs, Tang 2011: 208).

Autori ističu još dva značajna modela procenjivanja: *model merenja* i *model standarda*. Prvi je usmeren na merenje stabilnih karakteristika individue, tako da mogu biti upoređivani jedni sa drugima ili sa normom određene populacije, dok drugi definiše forme znanja koje treba dostići na kraju nastavnog procesa i koji je izražen različitim nivoima znanja i ocenama. Navode takođe i nekoliko značajnih koncepata u okviru procene ishoda učenja i ocenjivanja studenata, kao što su: autentično procenjivanje, dekontekstualizovano procenjivanje, holističko i analitičko procenjivanje, kao i konvergentno i divergentno procenjivanje neplaniranih ishoda, pri čemu svaki od njih ima svoje karakteristike, kao i pozitivne i negativne aspekte (Biggs, Tang 2011).

Posebno je važno da definisani načini i metode proveravanja adekvatno odražavaju planirane ishode učenja, stoga i postoji pluralizam različitih metoda i tehnika koje se sa tim ciljem mogu upotrebiti. Handal navodi brojne primere za neposrednu proveru znanja i sposobnosti koji se mogu realizovati kao pisani ispiti, projektni radovi, testovi, seminarski radovi, eseji, teze, vođenje dnevnika, procena uspešnosti i izvođenja zadataka i sl., dok među primere indirektnog načina provere spadaju ispitivanje poslodavaca, upoređivanje sa partnerskim ustanovama, istraživanja koje obuhvataju diplomirane studente, stepen zapošljivosti, analiza nastavnog programa i dr. (Handal 2007: 58). Inovirani načini procenjivanja trebalo bi da budu pomoć zajedno sa instrukcijama koje daje nastavnik na taj način što će omogućiti neposredne sugestije za vođenje učenja studenata i evaluaciju njihovog napretka. Takav način procenjivanja učenja bi trebalo da obezbedi formativnu povratnu informaciju, da bude integrisan sa instrukcijama i metodama rada, kao i da ukaže na proces učenja (Glogger, Schwonke, Holzäpfel, Nückles, Renkl 2012).

Određeni autori smatraju da tehnike procene koje se koriste u različitim pedagoškim situacijama imaju dvojnu svrhu. Prva se odnosi na unapređenje nastavnog procesa, a druga na omogućavanje što adekvatnije procene znanja i veština, odnosno analizu ostvarenih ishoda učenja. Tako, na primer, esej može biti veoma značajan za kriterijume i načine procene, ali i moćno sredstvo za ohrabrivanje studenata da šire svoje znanje i razumevanje, da validiraju postojeće ideje i istražuju u okviru određene teme (Moon 2002).

Međutim, pored značaja i potrebe, postoje i određena ograničenja koja se odnose na procenjivanje i evaluaciju ostvarenosti ishoda učenja. „Proces procenjivanja i analize ishoda učenja nailazi na značajne probleme kao što su: kako jasno izraziti šta bi studenti trebalo da urade kako bi pokazali da su dostigli postavljene ishode učenja, zatim, kako verifikovati dostignuća i nivoe do kojih su postavljena očekivanja dostignuta?“ (Bahous, Nabhani 2011: 26). Dakle, prilikom procenjivanja očekivanih ishoda učenja, istraživači, nastavnici, studenti i druge zainteresovane strane se suočavaju sa brojnim dilemama, koje se najviše odnose na potrebu definisanja jasnih kriterijuma za procenu postignuća studenata, konkretizaciju znanja i veština koje se procenjuju, kao i operacionalizaciju različitih nivoa studentskog postignuća. Glaser navodi da merenje postignuća može biti definisano kao procenjivanje krajnjih rezultata ili kriterijuma ponašanja što podrazumeva određenje karakteristika prikazanog znanja i veština studenata, ali uz poštovanje utvrđenih standarda (Glaser 1963: 512).

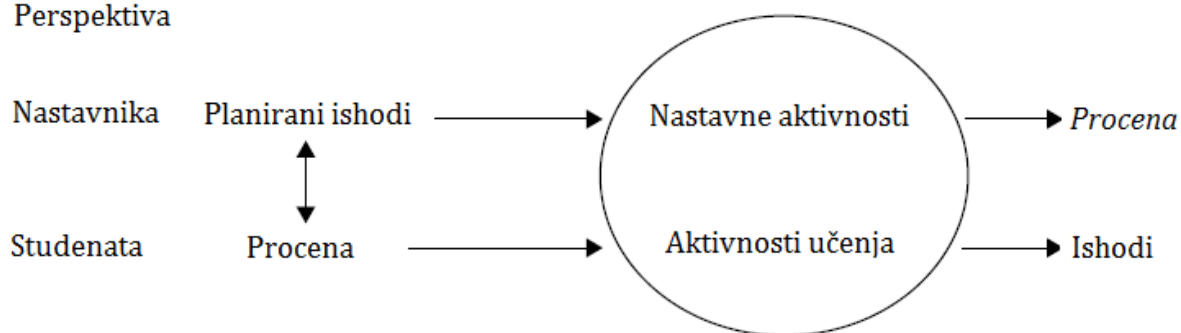
Bigs i Tang smatraju da postoje brojni razlozi za ocenjivanje studenata, kao što su: selekcija studenata, kontrola i motivacija (smatraju da postojanje ocenjivanja održava pažnju studenata na visokom nivou tokom nastave a i obezbeđuje obavljanje ostalih obaveza), zadovoljavanje javnih očekivanja i sl., ali kao dva najznačajnija razloga autori navode *formativnu povratnu informaciju* i *sumativno ocenjivanje* (Bigs, Tang 2011). Oba navedena pristupa, iako su potpuno različita, zasnovana su na potrebi da se stekne uvid u to koliko studenti napreduju. U formativnoj proceni, rezultati se koriste za davanje povratne informacije tokom procesa učenja, jer i studenti i nastavnici treba da znaju kako učenje napreduje. I takva povratna informacija može da deluje dvostruko i da unapredi učenje pojedinačnog studenta, ali i da poboljša nastavu. Dok se kod sumativnog ocenjivanja, rezultati koriste da se ocene studenti na kraju trajanja kursa ili programa. Sumativno ocenjivanje obavlja se kada je završen proces poučavanja i nastave i cilj je da se utvrdi koliko dobro su studenti naučili ono što je bilo potrebno (Bigs, Tang 2011: 195–196).

Kao posebno važan izazov koji se postavlja pred nastavnike u procesu procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja i ocenjivanja znanja i veština studenata jeste i validnost i pouzdanost ocenjivanja. Bez obzira na to za koji od mogućih modela, koncepata i pristupa ocenjivanju se nastavnici opredele, za svaki od njih se mogu pronaći određene prednosti i nedostaci. Određena grupa nastavnika koji sud izražavaju eksplicitnim bodovima ili ocenama, odnosno kvantitativno, smatraju da je kvalitativni

način isuviše subjektivan i nepouzdan. Sa druge strane, nastavnici koji ocenjuju kvalitativnim iskazima, smatraju da se kvantitativnim kriterijumima ne daje dovoljno povratnih informacija studentima o samom procesu učenja, o razumevanju, niti se ukazuje na eventualne propuste i mogućnosti, što dovodi do toga da se ne posvećuje dovoljno pažnje pojedinačnom studentu. Međutim, kao što je pomenuto, svaki od navedenih modela ima određene prednosti i nedostatke i zato se smatra da „pouzdanost i validnost sve više zavise od nastavnikove profesionalne odgovornosti, koja se odnosi na donošenje odluka o kvalitetu učenja“ (Biggs, Tang 2011: 223).

Značajno je pomenuti da se kao problem u procenjivanju navodi i podsticanje spoljašnje motivacije prilikom učenja, u smislu da studenti procenjuju važnim prevashodno one aktivnosti značajne za dobijanje ocene. Sa tim u vezi, Mun navodi da ocenjivanje može predstavljati poseban teret i opterećenje nastavnicima, posebno jer se često dešava, da studenti ne žele da obavljaju određene aktivnosti ili zadatke ukoliko to ne doprinosi konačnoj oceni (Moon 2002). Takođe, spoljašnji podsticaji mogu biti, pohvale od strane nastavnika i drugih kolega, određena ocena, položen ispit, sticanje diplome na kraju studija i sl. U takvoj situaciji, nastavnik ima dodatni zadatak i cilj koji se ogleda u tome da tokom nastave razvija kod studenata unutrašnju motivaciju i želju za učenjem, a da, pri tome, konačna ocena ne predstavlja jedinu ili najvažniju satisfakciju na kraju procesa učenja.

#### Perspektiva



Slika 3. Nastavnička i studentska perspektiva ocenjivanja (Biggs, Tang 2011: 198)

Kako Mun zaključuje, postoji nekoliko značajnih odrednica i karakteristika procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja o kojima treba voditi računa, radi unapređenja efekata ocenjivanja, kao i realizacije ishoda učenja, povećanje motivacije studenata i kvaliteta nastavnog procesa:

- metod procenjivanja koji se primenjuje ne testira sam proces učenja, nego prikazivanje i predstavljanje tog učenja;
- procenjivanje se može odnositi na proces, ali i na produkt;
- postoji verovatnoća da procenjivanje bude prožeto subjektivnošću;
- procenjivanje bi trebalo da bude praćeno i verifikovano radi njegove pouzdanosti i validnosti;
- zadaci koji se zadaju radi ocenjivanja mogu biti dosadni za studente da ih ispunjavaju, kao i za nastavnike da ih ocenjuju;
- potrebno je održati balans između eksplicitnosti kriterijuma procene tako da se omogući studentima da znaju šta će se ocenjivati i da se omogući adekvatno procenjivanje da li je učenje dostiglo postavljenije ishode ili ne (Moon 2002).

U pogledu efekata i značaja procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja Biggs i Tang zaključuju da nastavnici nastoje da vide planirane ishode učenja kao centralni stub u poravnom sistemu poučavanja, ali studenti ga često vide drugačije: iz perspektive studenata, procena i ocenjivanje uvek definišu stvarni kurikulum (Ramsden 1992: 187, prema Biggs, Tang 2011: 197). Zaključuje se da će studenti učiti ono za šta misle da će ih nastavnici pitati i one sadržaje za koje smatraju da će biti na testu i ispitu. To autori nazivaju *posledicom*, odnosno efektom koji procena i ocenjivanje imaju na učenje studenata. U tom smislu, „procenjivanje određuje šta i kako studenti uče više nego sam kurikulum“ (Biggs, Tang 2011: 197).

Takva posledica obično se vidi kao nešto negativno, kao *poučavanje za test* koja se najčešće pojavljuje u sistemu u kome su dominantni ispiti kao način procene i ocenjivanja. Studenti uče sadržaje za koje misle da imaju najveću verovatnoću da budu na ispitu. Ovo ima za posledicu površno učenje, ali je neizbežno da studenti uče za vrstu procene koju očekuju. Kako bi se prevazišla ovakva situacija, autori sugerišu da bi trebalo koristiti zadatke otvorenog tipa koji omogućuju da se ispolje i procenjuju i nenameravani ishodi učenja, koji prate glagole u ishodima učenja kao što su ‘pretpostaviti’, ‘kreirati’, ‘dizajnirati’, ‘reflektovati’ i sl. (Biggs, Tang 2011). Jer, kada se prilikom procenjivanja stečenih znanja i veština studenata koriste pitanja zatvorenog tipa, autori slikovito opisuju situaciju koja se može desiti:

„Koje blago studenti pronalaze u svom obrazovnom iskustvu je nešto što može da iznenadi ali i razočara.

*Nastavnik:* Koliko dijamanata imaš?



*Student:* Nemam nijedan dijamant.

*Nastavnik:* Onda nisi položio!

*Student:* Ali me niste pitali o mom žadu.

Studentsko blago ne mora biti samo u dijamantima. Ukoliko se postavlja samo određeni tip pitanja, može se desiti da se propusti taj žad, odnosno blago za koje se nije ni znalo da postoji, jer niko za to nije pitao. Naravno, ukoliko su planirani ishodi učenja izraženi samo u dijamantima, to je jedna stvar, ali često nisu ili ne bi trebalo da budu i ako jesu“ (Biggs, Tang 2011: 215).

Problematika procenjivanja ishoda u visokom obrazovanju i ocenjivanja studenata, predstavlja zaista široko područje kojem sve više posvećuje pažnja poslednjih godina. Stoga je za potrebe ovog rada, posebna pažnja usmerena na značaj procenjivanja ishoda učenja, njihovog definisanja i pisanja tako da budu jasni, merljivi i proverljivi, kao i da aspekt nastave, strategija i metoda učenja i poučavanja koje se koriste, budu relevantne za postavljene ishode učenja i adekvatne načinima njihove procene.

U okviru ovog dela, dat je kraći osvrt na problematiku procene ostvarenosti ishoda učenja i ocenjivanja stečenih znanja i veština studenata u visokom obrazovanju. Prikazani su ključni pristupi i modeli sprovođenja ocenjivanja, od kojih svaki ima određene nedostatke i prednosti. Ukazano je na određene dileme i izazove sa kojima se susreću nastavnici u praksi i otvorena su pitanja o pokušajima njihovog prevazilaženja. Takođe je ukazano na relevantne aspekte procenjivanja kao što su motivacija studenata, subjektivnost i validnost ocenjivanja nastavnika, pristup učenju studenata, tipovi pitanja, ocenjivanje studenata u grupama, samoocenjivanje i sl. Međutim, u okviru razmatranja ove problematike, postoji niz drugih aspekata koje je potrebno dodatno razložiti, kao što su značaj i efekti povratne informacije, kreiranje testova i ispitnih pitanja, opterećenja studenata i nastavnika, da li se testovima procenjuje realno znanje, da li je važnije oceniti proces ili produkt i sl.

#### ***4.4. Kompetencije studenata za 21. vek***

Među aktuelnim pitanjima i diskusijama o značaju i budućnosti visokog obrazovanja ističu se ona koja se odnose na njegove efekte, doprinos unapređenju društva i uticaj na razvoj pojedinca. Otvaraju se nova istraživačka pitanja, kao što su: koje veštine i kompetencije neophodne za rad u narednim decenijama treba razvijati kod studenata? Koje kombinacije znanja i veština predvideti kao potrebne i adekvatne za produktivnost i razvoj u budućnosti? Koliki je značaj opštih a koliki područno specifičnih kompetencija za život i rad u 21. veku? Koliki uticaj ima visoko obrazovanje u njihovom

razvoju i pripremi studenata za tržište rada? Ova i slična pitanja sve češće se postavljaju u istraživanjima i akademskim raspravama o visokom obrazovanju, posebno tokom poslednjih decenija pod uticajem globalnog razvoja i prevrata koje je podstakla treća industrijska revolucija koji su proizveli novu dinamiku poput obrazovanja pojedinca i grupa, kao i naučnog i tehnološkog napretka (UNESCO 2005). Time se znatno uticalo na potrebu unapređenja kvaliteta i efikasnosti visokog obrazovanja.

Definisanje kompetencija u savremenom društvu poseban je izazov usled činjenica ubrzanih društvenih i tehnoloških promena, ekoloških pritisaka, ekonomske i kulturne globalizacije, uvećanog socijalnog diverziteta i heterogenosti, sve veće nestabilnosti ili fluidnosti društvenih normi i tome slično. S druge strane, društveno vredne činjenice su i pod uticajem društvenih ograničenja poput nejednakosti prilika i trajne marginalnosti određenih delova stanovništva. Iz navedenih razloga neophodno je *kontekstualizovati* pitanja o kompetencijama, tj. upitati se i sledeće: ka kakvoj vrsti društva stremimo? Za koga, sa kojim ciljevima i prema kojim kriterijumima? (Rychen and Salganik 2000: 66).

Prateći globalne trendove, obrazovne politike teže da revidiraju ciljeve i pravce promena, a obrazovne institucije da se reorganizuju tako da se što bolje i brže adaptiraju promenama. U skladu sa tim, grupa autora navodi da bi neki od pravaca promena u obrazovanju trebalo da uključe aktivnosti koje se odnose na:

- usmeravanje više pažnje na razvoj veština kao što su kritičko mišljenje i analitičke sposobnosti;
- uključivanje novih medija i savremene literature u obrazovne programe;
- implementaciju nastavnih metoda koje podrazumevaju iskustveno učenje kako bi se razvile veštine kao što su sposobnost za saradnju sa drugima, grupni i timski rad;
- razvoj kompetencija za doživotno učenje;
- interdisciplinarno učenje koje omogućuje studentima razvoj veština i znanja o različitim temama (Davies, Fidler, Gorbis 2011).

Uporište za takvo određenje obrazovanja, može se naći u pojmovima *društvo znanja* i *društvo koje uči*, koji se u proteklim decenijama često pominju u naučnim i stručnim krugovima, jer menjaju pogled na obrazovani proces, stavljajući akcenat na razvoj sposobnosti i ključnih kompetencija za život i rad. U tako shvaćenom društvu imperativ savremenog obrazovanja ogleda se u razvoju kompetencija studenata za

samostalno snalaženje i učenje tokom studija i nakon njihovog završetka. "Društvo znanja se odnosi na sposobnosti identifikovanja, obrade, transformisanja, širenja i korišćenja informacija kako bi se izgradilo i primenilo znanje. Ono danas zahteva osnaživanje socijalne vizije koja obuhvata pluralizam, socijalno uključivanje, solidarnost i participaciju" (Milutinović 2008: 227).

Evolucija društvenih promena inicirala je svojevrsnu transformaciju obrazovne paradigme pri čemu se ljudski resursi i potreba za razvojem veština i kompetencija stavljaju u prvi plan. „Naime, obrazovanje i učenje ne mogu više biti ograničeni na određenu i nepromenljivu mesto-vreme kategoriju, već se razvijaju tokom celog života. Osim toga, ljudski faktor mora biti postavljen u središte neprestanog procesa usvajanja znanja i komunikacije“ (OECD 2005: 60).

U skladu sa tim, drugačiji pristup obrazovanju, kao i ishodima učenja najviše se zasniva na potrebama globalne ekonomije i tržišta rada, jer se od pojedinca očekuje da razvije veštine kao što su kritičko pristupanje rešavanju problema, timski rad i saradnja sa drugima, komunikacija, kao i sposobnost primene stečenog znanja. Obrazovni sistemi, dakle, treba da pripreme studente za visoko plaćene intelektualne poslove koji zahtevaju kompleksne veštine, ekspertizu i kreativnost i predstavljaju projekciju budućnosti. To je od posebnog značaja, jer mnogi poslovi za budućnost, danas još uvek ne postoje (Trilling, Fadel 2009). Na osnovu takvih trendova pretpostavljeni su ciljevi i pravci promena u visokom obrazovanju utemeljeni Bolonjskom deklaracijom. Projektovana su očekivanja koja se odnose na kreiranje strategija i povoljnog okruženja u cilju pružanja mogućnosti studentima za sticanje adekvatnih znanja i razvoj potrebnih kompetencija.

Iako navedene globalne promene utiču na tržište rada, ekonomiju i zapošljavanje, ne može se zanemariti njihov uticaj na sociokulturni kontekst, a time i na život pojedinca. Takav, globalizovani svet Gidens je popularno nazvao i „odbeglim svetom“ uz tvrdnju da se posledice globalizacije osećaju u domenima tradicije, porodice, demokratije, kao i svakodnevnog života (Giddens 1999).

U kontekstu razvoja kompetencija za 21. vek, pored potreba i zahteva koji najčešće dolaze iz ekonomske perspektive i utiču na promenu obrazovne klime i njene ciljeve, treba uzeti u obzir i potrebe pojedinca. Današnja populacija a posebno studenti kao pripadnici „nove generacije“ na svojevrsan način reflektuju globalne promene.

„Postoji velika razlika među studentima današnjice i studentima pre 30, 20 ili čak 10 godina. Tokom prve decenije u 21. veku, suočavamo se studentima koji su

označeni kao 'milenijumska generacija' ili 'net generacija'. To su studenti kojima digitalne tehnologije, iPod-ovi, mobilni telefoni i sl. predstavljaju svakodnevni alat koji su posedovali i koristili tokom većine svog života i za koje je simultani rad više aktivnosti, ili čak vođenje većeg broja onlajn konverzacija u isto vreme, potpuno uobičajeno. Kao deo njihove kulture, ti studenti žele i zahtevaju jasnu ideju o efektima i značaju uloženog napora i realizovane aktivnosti" (Ascough 2011: 45).

Kao potvrdu takvog stava, grupa autora u knjizi o veštinama za 21. vek, navodi da su istraživanja koja su sprovedena tokom protekle decenije u cilju istraživanja efekata razvoja tehnologije, pokazala koliko su nove društvene prakse evoluirale pod uticajem povećane upotrebe digitalnih tehnologija, posebno među mladim ljudima (Binkley *et al.* 2012).

Na osnovu rezultata takvih istraživanja, ističe se da novi standardi o tome šta bi studenti trebalo da znaju i mogu da urade, moraju zameniti osnovne veštine i znanja koja su se očekivala u prošlosti. Kako bi se odgovorilo ovom izazovu, obrazovani sistem i institucije moraju se transformisati na način koji će omogućiti studentima da razviju analitičko mišljenje, fleksibilnost u rešavanju problema, veštine za saradnju i komunikaciju koje će im biti potrebne za uspeh u radu i životu (Binkley *et al.* 2012: 18). U fokus unapređenja kvaliteta visokog obrazovanja postavljaju se ishodi učenja i kompetencije koje na adekvatan način ilustruju šta određeni fakultet i studijski program nudi, kao i koja znanja i veštine razvija kod studenata. Dakle, kreiranje kurikuluma zasnovanog na ishodima i kompetencijama i organizovanje nastave usmerene na studenta, predstavljaju ključne ishode aktuelne reforme visokog obrazovanja i najznačajnije pravce razvoja univerzitetske pedagogije.

#### **4.5. Kompetencije: pojam i značaj**

Kompetencije predstavljaju pojam o kojem se intenzivno govori tokom protekle decenije, jer aktuelne reforme u visokom obrazovanju podrazumevaju kreiranje obrazovne politike koja u fokus stavlja razvoj kompetencija studenata radi efikasnijeg snalaženja prilikom zapošljavanja i adaptacije promenljivim društvenim okolnostima, kao jednom od najznačajnijeg doprinosa studija. Takođe su značajni i pravci uticaja koji se odnose na unapređenje i osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja, koji podrazumevaju mobilnost studenata i zaposlenih, internacionalno priznavanje stečenih zvanja, transparentnost visokog obrazovanja, inoviranje kurikuluma i nastavnog rada

što sve podrazumeva implementaciju ideje razvoja kompetencija i njenu praktičnu realizaciju.

U delu koji sledi biće prikazana evolucija pojma kompetencija, kao primarne ideje nastale u psihologiji, preko razvoja i primene u oblasti poslovnog upravljanja i menadžmenta i njene sve šire upotrebe u svim društveno-humanističkim naukama.

Pojam *kompetencije* prvi put se pojavljuje u radu harvardskog psihologa Roberta Vajta 1959. godine (White 1959):

„U ovom radu ću pokušati da iznesem konceptualizaciju koja obuhvata neke od važnih stvari koje izostavlja teorija nagona. Da bih imenovao taj koncept, odabrao sam reč *kompetencija*, shvaćenu u širokom biološkom smislu, a ne u njenom uskom svakodnevnom značenju. U takvoj upotrebi, kompetencija se odnosi na kapacitet organizma da efikasno stupa u interakcije sa svojim okruženjem... Neophodna nam je drugačija vrsta ideje o motivaciji da bismo celovito objasnili činjenicu da čovek i viši sisari razvijaju kompetencije prilikom delanja u okruženju koju nesumnjivo nemaju prilikom rođenja, niti je stiču prostim sazrevanjem. Takva ideja, smatram, ključna je za bilo koji biološki temeljan pogled na ljudsku prirodu“ (White 1959: 297).

Vajt je insistirao na tome da kompetencije pre svega poseduju motivacioni aspekt, a tvrdio je i da motivacija za dostizanje kompetencija ne može biti isključivi proizvod onoga što se u njegovo vreme smatralo instinktima ili nagonima. Detaljno je razmatrao dotadašnje doprinose istraživača ponašanja životinja, kognitivne psihologije, psihoanalize, psihologije ličnosti itd., kao i konceptata nagona, instinkta, ega, te biološkog značaja kompetencija (vidi: White 1959: 323–328). Njegov zaključak odnosi se na raspravu o rasprostranjenim problemima sa teorijama motivacija zasnovanim na nagonima, kao i tvrdnju da ponašanja koja su u vezi sa motivacijom imaju zajedničku biološku relevantnost (White 1959: 329). Ono što je od posebne važnosti za ovaj rad je činjenica da je Vajt odabrao reč kompetencija kako bi označio navedenu karakteristiku. Drugim rečima, kompetencije su, po njegovom shvatanju, u bliskoj vezi sa motivacijom, osećanjem efikasnosti, spoznajom itd., a ne sa pukim nagonima individue.

Pre upotrebe tog pojma, autori su koristili termine kao što su veštine, znanja, stavovi, sposobnosti i sl. Tako je Samer predložio klasifikaciju rezultata i efekata učenja i u skladu sa tim naveo tri grupe ciljeva koje svaka situacija u kojoj se dešava učenje može da ostvari:

- *znanje* – ideje, koncepti ili principi koji su a) koncizni, b) mogu se verbalizovati, c) prihvaćeni su od strane onih koji ih poseduju jer se njihova validnost zasniva na naučnim dokazima ili slobodnom razmišljanju;
- *stavovi* – verovanja, predispozicije, osećanja, želje ili vrednosti koje ima individua jer su oni kompatibilni ili su deo emocionalnog sadržaja određene individue;
- *sposobnosti* – postoje četiri vrste sposobnosti: veštine, umetnost, rasuđivanje i mudrost (Summer 1956, prema Lundberg 1972: 13).

Današnja shvatanja i određenja pojma kompetencija, uključuju sve tri kategorije koje je Samer identifikovao kao moguće i poželjne ciljeve učenja. Lundberg smatra da, ukoliko se analiziraju iz perspektive aktivnosti, ove tri kategorije mogu se odrediti kao aktivnosti mišljenja, osećanja i radnje, i da bi u skladu sa tim obrazovni ciljevi bilo kojeg programa mogli predstavljati kombinaciju ovih kategorija (Lundberg 1972).

Tokom narednih godina, koncept su prihvatili drugi naučnici i istraživači i postepeno se sve više upotrebljavao. Tako je sedamdesetih godina 20. veka počeo sve češće da se pojavljuje u radovima iz oblasti menadžmenta, unapređenja poslovanja, performansi zaposlenih i kreiranja različitih programa usavršavanja. Lundberg je među prvima upotrebio koncept kompetencija 1972. godine u radu o planiranju programa razvoja, gde je istakao značaj kompetencija kao indikatora određenih efekata programa. Smatrao je da razvojni programi predstavljaju svojevrsne situacije učenja i da se u takvim situacijama mogu razvijati određene kompetencije (Lundberg 1972).

Značajno je spomenuti shvatanje Meklelanda, profesora sa Harvarda koji je objavio rad pod nazivom *Testiranje za kompetencije pre nego za inteligenciju* koji je u to vreme izazvao vrlo oštre diskusije u naučnim krugovima. Ideje koje su predstavljene u tom radu imale su dalekosežne efekte i citirane su nakon toga u brojnim časopisima, knjigama, udžbenicima i dr. Naime, Mekleland je kritikovao testiranje inteligencije kao jedinog indikatora o potencijalu individue i načinu odlučivanja o tome ko jeste ili nije pogodan za upis na fakultet, smatrajući da su takvi testovi isuviše diskriminatorni. Prikazao je i nekoliko značajnih studija koje su dokazale da ni nivo obrazovanja niti visina ocena tokom školovanja nisu povezani sa profesionalnim uspehom, čak ni za visoko intelektualne poslove kao što je istraživač u nauci. Autor argumentovano navodi da bi testovi trebalo da ispituju kompetencije, što smatra alternativnim pristupom tradicionalnom testiranju inteligencije (McClelland 1973: 7).

Takođe, Mcklelland definiše set najznačajnijih kriterijuma na osnovu kojih bi trebalo vršiti testiranje studenata tako da se testovima ispituju veštine, sposobnosti, i znanja pojedinca koje naziva ishodima za život (eng. *life outcomes*), a ne samo inteligencija (McClelland 1973: 4). Kao ilustraciju takvih kompetencija navodi komunikacione veštine, strpljenje, postavljanje ciljeva i razvoj ličnosti. Smatra da bi testiranje trebalo da se obavlja kontinuirano tokom trajanja školovanja, a ne samo prilikom upisa, jer se na taj način obezbeđuje povratna informacija koja je vrlo značajna za nastavnike i studente. „Testovi na taj način postaju alat za pomoć studentima i nastavnicima da redizajniraju proces učenja kako bi se dostigli zajednički postavljeni ciljevi“ (McClelland 1973: 13). Navedena shvatanja izazvala su burne reakcije u naučnoj javnosti i duboko su uticala na oblast psihologije kao i na vladajuće stavove i mišljenja (Barrett, Depinet 1991), ali su svakako predstavljala prekretnicu u shvatanju značaja razvoja veština i sposobnosti potrebnih za život i rad a ne samo inteligencije ili određenog korpusa znanja.

Nakon toga pokrenute su naučne rasprave o određenju i značaju kompetencija, mogućnostima razvoja i unapređenja, proveravanja i testiranja njihove razvijenosti. U tome se posebno izdvaja rad *Ponovno razmatranje testiranja za kompetencije pre nego za inteligenciju* u kojem je izneta oštra kritika prvobitno objavljenog rada, gde se ističe da Mcklelland i njegovi saradnici i nakon 18 godina nisu uspjeli da obezbede empirijske dokaze za tvrdnju da postulirani koncept kompetencija utiče na profesionalni uspeh (Barrett, Depinet 1991). Kao odgovor koji je usledio tri godine kasnije Mcklelland je argumentovao svoja stanovišta i obrazloživši nalaze naveo da su autori „iskrivili ono što je rekao kako bi se moglo laške opovrgnuti“ (McClelland 1994: 66).

Koncept kompetencije je, dakle, prvo definisan i određen u psihologiji, a zatim u oblasti menadžmenta, poslovanja i upravljanja, što je istaknuto u knjizi *Kompetencije menadžera: model za efikasan učinak*, gde je prikazano određenje po kojem se smatra da kompetencije za posao predstavljaju „karakteristiku osobe koja može biti motiv, osobina, veština, aspekt slike o sebi, društvene uloge ili korpus znanja koje osoba koristi“ (Boyatzis 1982: 21). Autor, takođe, navodi da kompetencije predstavljaju određene karakteristike i sposobnosti koje omogućuju da osoba demonstrira adekvatne specifične akcije i u skladu sa tim predstavljaju unutrašnje resurse pojedinca koje upotrebljava kada to određena profesionalna situacija zahteva (Boyatzis 1982: 12). Ideja o značaju i razvoju kompetencija nakon toga je pored menadžmenta i unapređenja

poslovanja počela da se prenosi i na druge značajne oblasti kao što su obrazovanje, nauka, tehnika, privreda, industrija i dr. Međutim, tako široka upotreba je za posledicu imala brojna određenja, definicije i različite upotrebe termina *kompetencije* što je dovelo do širokog korpusa interpretacija i razumevanja.

U okviru *Tuning* projekta, jednog od najznačajnijih i najobimnijih istraživanja iz oblasti kompetencija (vidi: poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja kompetencija i ishoda učenja u visokom obrazovanju), sprovedeno je nekoliko značajnih potprojekata koji se odnose da definisanje, klasifikaciju i implementaciju kompetencija u visokom obrazovanju. U pojmovniku koji je objavljen kao jedan od rezultata rada na ovom projektu istaknuto je da:

„Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i metakognitivnih veština, demonstraciju znanja i razumevanja, interpersonalne, intelektualne i praktične veštine, kao i etičke vrednosti. Negovanje i razvoj ovih sposobnosti je cilj svih obrazovnih programa. Kompetencije treba da se razvijaju na svim delovima kursa i da budu procenjivane na različitim nivoima programa. Neke kompetencije su u vezi sa predmetom proučavanja (specifične za polje studiranja), dok su druge opšte (zajedničke za sve studentske programe). Razvoj kompetencija uobičajeno teče na integrisani i ciklični način tokom trajanja programa“ (Lokhoff *et al.* 2010: 21).

Navedeno određenje kompetencija predstavlja jedno od najobuhvatnijih objašnjenja u kojem je jasno definisano šta kompetencije zapravo jesu i šta se pod njima podrazumeva. Mogu se shvatiti kao širi, opštiji pojam koji obuhvata veštine, sposobnosti, mogućnosti, znanja i vrednosti. Ovo određenje je takođe predstavljeno u rečniku pojmova definisanom u okviru *Tuning* projekta i priloženom u *Vodiču za izradu studentskih programa* kako bi se time omogućilo njegovo jedinstveno shvatanje i univerzalna upotreba. Naime, komparativnim istraživanjem različitih visokoškolskih obrazovnih sistema utvrđeno je da se pojmovi kao što su ishodi učenja i kompetencije vrlo često različito koriste i određuju od strane različitih zemalja i obrazovnih institucija u okviru jedne zemlje. Stoga je ponuđena ova definicija kompetencija kako bi se donekle obezbedilo njegovo jednoznačno tumačenje i upotreba.

U *Rečniku osnovnih termina i definicija u visokom obrazovanju* kompetencije se određuju kao „specifični i merljivi obrasci ponašanja i znanja koji generišu ili predviđaju visok učinak u okviru date pozicije, konteksta ili odgovornosti. Manifestuju se kao identifikacija i primena ideja i rešenja u cilju rešavanja problema sa maksimalnom efikasnošću i minimalnom upotrebom resursa“ (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 45). U pomenutom rečniku pojmova, autori takođe navode podelu kompetencija na:



- *kognitivne kompetencije* – predstavljaju veštine koje doprinose razvoju individualnih znanja i služe kao individualni zaštitni faktori koji omogućuju uspešnu adaptaciju. Uključuje kompetencije kao što su: rasuđivanje, prikupljanje i analiza informacija, rešavanje problema, donošenje odluka, planiranje, postavljanje ciljeva i dr.;
- *kompetencije koje se odnose na stavove* – podrazumevaju akcije, vrednosti i norme koje ukazuju i generišu visok učinak i takođe pokazuju da su razvijeni različiti tipovi znanja od strane određenog subjekta;
- *profesionalne kompetencije* – odnose se na specijalizovano znanje određene osobe o izvorima informacija, pristupu, tehnologiji, uslugama, menadžmentu i mogućnosti da kritički i efikasno evaluira, odabere i koristi ova znanja sa ciljem da uspešno realizuje određeni zadatak i ostvari rezultat (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 45–46).

U Evropskom okviru kvalifikacija definisana su znanja, veštine i kompetencije i određeno je osam nivoa za svaku od ovih kategorija. Znanja se definišu kao teoretska i činjenična, veštine su podeljene na kognitivne pod kojima se podrazumeva upotreba logičkog, intuitivnog i kreativnog mišljenja i praktične koje se odnose manuelne sposobnosti i upotrebu materijala, alata i instrumenata. U takvom kontekstu su kompetencije označene i opisane terminima kao što su odgovornost i autonomija.

Džesap smatra da kompetencije ne predstavljaju najniži nivo ili minimalne zahteve koji se odnose na obavljanje zadataka i aktivnosti. Naprotiv, ističe da se kompetencije odnose na postavljene standarde koje bi trebalo dostići da bi se uspešno obavljala određena aktivnost ili funkcija. U većini različitih područja zapošljavanja, za razliku od obrazovanja, postoje definisani standardi performansi koji se odnose na koncept kvaliteta. Po njegovom mišljenju, biti kompetentan znači obavljati posao u skladu sa profesionalnim standardima. Takođe ističe da u većini zanimanja ne postoji prostor za standarde koji nisu najbolji, odnosno one koji su manje adekvatni ili poželjni (Jessup 1991).

Dakle, kompetencije se mogu definisati i kao „znanje, veštine, sposobnosti ili karakteristike koje se odnose na visok učinak u poslu, kao što je rešavanje problema, analitičko mišljenje i liderstvo. Dok neke definicije uključuju i motive, verovanja i vrednosti“ (Mirabile 1997: 75).

Prilikom pregleda određenja pojma kompetencija, evidentno je da ne postoji jedna uniformna i jedinstvena definicija koja jasno opisuje šta se pod tim pojmom podrazumeva, i stoga se može reći da „oni koji koriste termin oblikuju njegovo značenje tako da odgovara njihovom ličnom tumačenju“ (Vazirani 2010: 123). Stoga ne čudi što njegovo značenje, pa i mnoštvo termina kojima se opisuje i na koje se odnosi, predstavljaju još uvek nejasno područje.

„Kompetencije, model i trening zasnovan na kompetencijama su sve nejasne reči koje znače jedino ono što onaj koji ih definiše želi da znače. Problem ne proizilazi iz malicioznosti, gluposti ili marketinške pohlepe, nego iz nekih proceduralnih i filozofskih razlika između onih koji se utrkuju da definišu koncept i postave model za način na koji ćemo mi ostali da koristimo kompetencije“ (Zemke 1982, prema Vazirani 2010: 123).

Pored različitih određenja pojma kompetencija i u skladu sa tim i brojnosti shvatanja, svim definicijama zajedničko je to da se fokusiraju oko slične ideje i podrazumevaju osposobljenost za obavljanje određenog posla, kao i skup određenih veština, znanja, stavova i vrednosti. U ovom radu prihvaćena je definicija kompetencija razvijena u okviru *Tuning* projekta i predstavlja najšire određenje, koje podrazumeva da kompetencije obuhvataju i pokazano znanje, razumevanje, veštine, stavove i vrednosti, kao i da pokrivaju čitav spektar sposobnosti od čisto teoretskog i metodološkog do profesionalnog znanja i od istraživačkih do praktičnih sposobnosti (Lokhoff *et al.* 2010: 37).

Nakon analize aktuelnih stavova i shvatanja pojma kompetencija, zaključuje se da se tokom proteklih godina koncept razvio i unapredio i da shodno tome predstavlja posebno važan aspekt obrazovanja, kao što se i ističe u deklaracijama i zvaničnim dokumentima koji se odnose na reformu visokog školstva. Sve zemlje potpisnice Bolonjske deklaracije, složile su se da implementiraju ishode učenja i kompetencije i inoviraju studijske programe u skladu sa tim. Promene će obezbediti pedagoški pristup usmeren na studente, kurikulume zasnovane na ishodima učenja i na osnovu toga dovoljnu transparentnost da se pruže relevantne informacije o stečenim kvalifikacijama diplomiranih studenata.

Važno je naglasiti da je još 1990. godine u okviru Departmana za razvoj kontinuiranog obrazovanja odraslih u Velikoj Britaniji ukazano na značaj sticanja adekvatnih kompetencija. Ciljevi obrazovanja ne bi trebalo da se odnose samo na područno specifične ishode, odnosno znanje, razumevanje i razvijanje sposobnosti za

njegovu primenu u različitim situacijama. Istaknuto je da treba da obuhvate i lične ishode, interpersonalne veštine kao što su timski rad, saradnja, pregovaranje i intrapersonalne veštine kao što su motivacija, inicijativa i kritička refleksija (Melton 1996: 409–410). Prilikom formiranja Nacionalnog saveta za profesionalne kvalifikacije Velike Britanije 1986. godine prepoznato je da kompetencije koje se odnose na veoma širok spektar zanimanja zavise od razvoja *ključnih veština* kao što su rešavanje problema, komunikacija, učenje učenja, saradnja sa drugima, matematička pismenost, upotreba informacione tehnologije i veštine upotrebe stranog jezika (Jessup 1991).

U skladu sa navedenim tendencijama u razvoju i unapređenju visokog obrazovanja i proširivanju njegove uloge i značaja za razvoj ličnih i opštih, pored profesionalnih kompetencija, razvijeni su programi, inicijative i predlozi za uvođenje nastavnih strategija koje će doprineti razvoju ovih kompetencija. U okviru Bolonjskog procesa insistira se na implementaciji koncepta *ishoda učenja* kao jednog od alata i posebno potrebnih *kompetencija* kao njegovih konkretizacija u cilju unapređenje kvaliteta obrazovanja. U tom kontekstu definisanje ishoda učenja i kompetencija za svaki od tri ciklusa studija predstavlja svojevrsni vodič za kreiranje kurikuluma, nastavnih strategija i plana rada.

#### **4.5.1. Područno specifične i opšte kompetencije studenata**

U okviru tradicionalnog pristupa visokom obrazovanju najviše pažnje posvećivano je sticanju adekvatnih akademskih znanja, prenošenju i prikupljanju relevantnih informacija, usvajanju teorijskih koncepata koji su u direktnoj vezi sa područjem proučavanja. Kao prioritetni ishod obrazovanja isticalo se konkretno, činjenično znanje o određenoj temi i oblasti studija. U skladu sa tim se, prilikom sticanja kvalifikacija za određenu vrstu posla ili specifičnu profesiju, pažnja najviše usmeravala na zahteve i opis konkretnog radnog mesta, razvoj veština koje je neophodno imati i zadatke i aktivnosti koje bi trebalo ostvariti. U takvoj situaciji često su se zanemarivali drugi aspekti koji obuhvataju šire shvatanje određene profesionalne uloge, kao što su saradnja sa kolegama, uspešna komunikacija, lična svojstva i dr., a takođe su vrlo značajni za obavljanje radnih zadataka i uspeh u profesionalnom polju.

„Inženjeri mogu da budu kompetentni za rešavanje inženjerskih problema, ali loši u prenošenju tih rešenja drugima. Sekretarice mogu da budu vrlo efikasne u kucanju, zapisivanju, arhiviranju, ali ne i u postavljanju prioriteta među ovim

aktivnostima sa ciljem ostvarenja širih ciljeva njihove profesionalne uloge. Doktori mogu da budu dobri u postavljanju dijagnoze i da znaju koji tretman da propišu, ali da nemaju dovoljno veština za komunikaciju sa pacijentima, kolegama ili osobljem“ (Jessup 1991: 26).

Dakle, za uspešno obavljanje određenog posla, snalaženje u profesionalnom okruženju i lični i profesionalni napredak, potrebno je pored kompetencija koje se odnose na izvršavanje konkretnih aktivnosti i ostvarenje zadataka, razvijati i one koje odnose na opšte veštine i sposobnosti. Po mišljenju brojnih autora (McClelland 1973, Jessup 1991, Melton 1996, González, Wagenaar 2005, Trilling, Fadel 2009, Gordon *et al.* 2009, Young, Chapman 2010), uspeh u određenom poslu ne podrazumeva isključivo realizovanje određenih zadataka i ne zavisi samo od dobrog poznavanja aspekata konkretne profesije. Napredak, lični i profesionalni razvoj i uspeh, zavise i od sposobnosti za saradnju sa drugima, za rad u timu, paru i grupi sa ciljem unapređenja postignutih rezultata. Podrazumeva i razvijeno kritičko i analitičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema koji ne moraju nužno biti u vezi sa određenim područjem rada i odnose se na razumevanje šireg konteksta delovanja. Obuhvataju takođe, i veštine komunikacije, upotrebe informaciono-komunikacionih tehnologija, otvorenost ka sticanju novih znanja i iskustava, snalaženje u novim i neočekivanim situacijama i dr. „Često su ovi manje opipljivi aspekti kompetencija, nego određene tehničke veštine, one koje prave razliku između uspešnih i manje uspešnih pojedinaca“ (Jessup 1991: 26).

Postoji mnogo više aspekata za postizanje uspeha u životu i radu od kompetentnog obavljanja postavljenih zadataka i očekivanih aktivnosti u okviru određenog profesionalnog polja. U skladu sa tim, pod uticajem velikih društvenih promena i razvoja visokog obrazovanja tokom poslednjih decenija, akcenat se sve više stavlja na razvoj kompetencija i veština koje mogu biti primenljive u različitim situacijama i prenosi se na različite discipline i stoga nisu u direktnoj vezi sa određenom profesijom ili vrstom posla.

Postoje različite klasifikacije kompetencija, ali se posebno ističe podela na dve velike grupe i to područno specifične i opšte (generičke) kompetencije. Područno specifične kompetencije manifestuju se u određenom području rada i proučavanja i tipične su za tu konkretnu oblast. U Vodiču za kreiranje studijskih programa kao ilustracija ovih kompetencija navode se primeri kao što su:

- sposobnost da se demonstrira znanje, kao i veština upotrebe istraživačkih tehnika i tehnologije;
- sposobnost da se upotrebi matematičko znanje da bi se opisao subatomske svet i razviju teorijski koncepti i modeli;
- sposobnost da se analiziraju interakcije čestica u uslovima fundamentalnih sila i čestica;
- sposobnost da se upotrebi Teorija kvantnih polja u teorijskim istraživanjima u fizici (Lokhoff *et al.* 2010: 39–40).

Kao što se iz navedenih primera vidi, ova grupa kompetencija odnosi se na veštine i sposobnosti koje su u direktnoj vezi sa konkretnim predmetom proučavanja povezanim sa određenim naučnim poljima i oblastima studija. Stoga predstavljaju veoma značajnu grupu kompetencija koje se najčešće postavljaju kao primarne u ishodima učenja visokog obrazovanja. Specifične su i jedinstvene za svaku oblast i ne mogu se preneti i upotrebiti u drugom području istraživanja i proučavanja. Stoga se i nazivaju područno specifičnim i na njih se odnosi najveći deo kurikuluma i ishoda učenja.

Međutim, ono na čemu se insistira tokom proteklih godina i u okviru reforme visokog obrazovanja, jeste implementacija opštih ili generičkih sposobnosti, kao posebno relevantnih za studente i njihovo buduće zaposlenje. U situaciji velikih i brzih promena, ne može se očekivati da jednom stečena znanja budu stalno primenljiva. Zbog ubrzanog razvoja nauke i tehnologije od pojedinca se očekuje da bude spreman da inovira svoja znanja, razvija nove veštine i prilagođava se zahtevima tržišta rada. U skladu sa tim ističe se značaj razvoja opštih kompetencija koje dobijaju sve više prostora u visokoškolskim kurikulumima. Predstavljaju dakle, veštine koje su prenosive između različitih oblasti i jednom stečene mogu se primeniti u različitim situacijama i područjima rada. Kao primer ovih kompetencija navode se sledeće:

- sposobnost istraživanja: posvećenost ostvarivanju većih ciljeva koji doprinose unapređenju znanja kroz istraživanja;
- timski rad: sposobnost za rad u timu i prihvatanje odgovornosti za određene zadatke;
- sposobnosti upravljanja: kapacitet za planiranje i vođenje projekata uzimajući u obzir budžetska i kadrovska ograničenja;

- rešavanje problema: kapacitet da se izbori sa stresom i efikasno rešava praktične probleme;
- kreativnost: mogućnost da se bude kreativan u razvijanju ideja i praćenju istraživačkih ciljeva;
- komunikacione veštine: sposobnost za efikasnu komunikaciju, putem pažljivog slušanja i razmišljanja;
- predstavljanje informacija: sposobnost da se usmeno i pismeno predstave kompleksne informacije na koncizan način (Lokhoff *et al.* 2010: 39).

Na osnovu navedenog primera zaključuje se da ovakve i slične kompetencije predstavljaju sposobnosti koje su dovoljno opšte i u tom smislu se mogu prenositi i upotrebljavati u različitim oblastima i profesijama. Međutim, Melton ističe da se jedan od značajnijih problema u visokom obrazovanju u prošlosti odnosio na formulisanje ciljeva koji su najčešće bili fokusirani na razvoj područno specifičnih kompetencija. U tom smislu je manje pažnje posvećeno generičkim veštinama koje mogu biti uopštene i upotrebljene i van granica određene oblasti. Ističe i da je poznavanje veština koje se razvijaju tokom studija, kao i do koje mere takve veštine mogu biti prenositive, u interesu svih, i studenata, nastavnika i poslodavaca (Melton 1996).

Neki autori smatraju da je opšte veštine moguće razviti i primeniti samo u kontekstu određene konkretne discipline. Na taj način se u okviru određenog područja i kurikuluma mapiraju opšte sposobnosti, što dodatno ukazuje na značaj saradnje poslodavaca i visokoškolskih institucija, kako bi se adekvatno definisale potrebne kompetencije (Graduate Employability Skills 2007). Međutim, i jedna i druga grupa kompetencija neophodne su za ostvarenje celokupnog razvoja pojedinca i njegovog uspešnog snalaženja u ličnom i profesionalnom životu. Nijedna od ovih grupa ne bi trebalo da se razvija na štetu druge, i nijednu ne bi trebalo zanemariti, jer jedino u međusobnoj korelaciji i dopunjavanju daju adekvatan sklop osobina, veština, znanja i vrednosti koje predstavljaju dobru osnovu za uspešno obavljanje posla, lični razvoj i napredak.

U okviru *Tuning* projekta, takođe je operacionalizovana podela kompetencija na područno specifične i opšte. Najznačajniji rezultat ovog projekta jeste zaključak da „iako se priznaje veliki značaj razvoja područno specifičnih znanja i veština kao osnove studijskih programa, istaknuta je činjenica da posebno vreme i pažnju treba posvetiti razvoju opštih kompetencija i ‘prenosivih’ veština. Ukazano je da to postaje sve važnije u

pripremanju studenata za njihove buduće uloge u društvu i zapošljavanje“ (González, Wagenaar 2005: 32).

Dakle, generičke ili opšte kompetencije tek nedavno dobile su ravnopravno mesto u visokoškolskom obrazovanju. Takva situacija posledica je velikih ekonomskih, socijalnih i tehnoloških promena, kao i potrebe za posedovanjem ovakvih veština koje nameće društvo, privreda i industrija. Stoga se visokom obrazovanju postavljaju novi zahtevi – da se omogući ostvarenje ishoda učenja koji podrazumevaju razvoj opštih i specifičnih kompetencija studenata do adekvatnog nivoa. Nova obrazovna paradigma podrazumeva kreiranje kurikuluma zasnovanog na ishodima i koncipiranje nastave usmerene na studenta, stoga treba voditi računa da svi aspekti profesionalnog i ličnog razvoja studenata budu zastupljeni.

#### **4.6. Razvoj opštih kompetencija studenata**

Značaj razvoja opštih kompetencija u visokom obrazovanju posebno je aktuelizovan tokom protekle decenije jer se u okviru Bolonjskog procesa i reforme ističe važnost rezultata, efekata i ishoda studija, kao i kompetencija i znanja koje studenti stiču obrazovanjem. U cilju veće efikasnosti evropskog sistema visokog obrazovanja i njegove konkurentnosti sa sistemima drugih razvijenih zemalja sveta sprovedene su brojne akcije, projekti i istraživanja kako bi se utvrdile mogućnosti, načini i metode unapređenja kvaliteta obrazovanja a time i ostvarenja ishoda učenja kao njegovog najznačajnijeg indikatora.

U prethodnom delu bilo je reči o razvoju koncepta *kompetencije*, njegovom pojmovnom određenju, shvatanju i definisanju različitih autora, na osnovu čega je zaključeno da postoje različita shvatanja i da nema jedinstvene definicije i univerzalne upotrebe ovog pojma. U ovom radu prihvaćena je definicija razvijena u okviru *Tuning* projekta i koja predstavlja polaznu osnovu za sve visokoškolske institucije u Evropi. Nakon toga je prikazana podela na dve značajne grupe i to područno specifične i opšte kompetencije.

Na osnovu toga u narednom poglavlju će poseban akcenat biti stavljen na značaj razvoja opštih kompetencija studenata, na kojima se sve više insistira, posebno u protekle tri decenije kao rezultat napretka u svim poljima društvenog razvoja. Područno specifične kompetencije su one koje su se oduvek podrazumevale u visokom

obrazovanju, dok su opšte donekle bile zanemarivane. Međutim, pod uticajem globalnog razvoja i napretka, sve više se insistira na razvoju opštih kompetencija koje predstavljaju značajan aspekt u ličnom i profesionalnom razvoju pojedinca.

Evidentno je da memorisanje i „skladištenje“ određene količine informacija više nije prioritet u obrazovanju, jer takav tradicionalni pristup naglašava jednu dimenziju nastave i učenja koja nije dovoljna da utiče na razvoj neophodnih sposobnosti studenata. Naprotiv, sposobnosti za pronalaženje, obrađivanje, upravljanje, komunikaciju i primenu znanja kroz različite kontekste postale su ključne za uspeh u radu (Young, Chapman 2010). Poslodavci zahtevaju od svojih zaposlenih da pored konkretnih područno specifičnih znanja, poseduju i visok nivo opštih kompetencija. Takve veštine danas podrazumevaju mogućnost da se sagleda širi kontekst, fleksibilnost i snalaženje u različitim tipovima zadataka. Kao najznačajnije kompetencije takođe se navode i veštine komunikacije, rešavanja problema i konflikata (Young, Chapman 2010). Takve kompetencije nisu specifične ni za jedan konkretan posao ili ulogu, one su opšte i u skladu sa aktuelnom situacijom, ključne za uspeh u različitim vrstama posla.

Pojedini autori čak ističu da su opšte kompetencije mnogo značajnije i važnije za postizanje profesionalnih rezultata i napretka i da su one te koje prave razliku između uspešnih i manje uspešnih pojedinaca. U kompleksnim poslovima, opšte kompetencije su relativno značajnije u predviđanju boljeg učinka pojedinca od veština koje su u direktnoj vezi sa zadacima, kao i inteligencije ili stečene kvalifikacije.

„U višim nivoima tehničkih, marketinških profesija i upravljačkih poslova, skoro svako ima koeficijent inteligencije koji je oko 120 ili iznad toga i naprednu diplomu sa dobrog univerziteta. Ono što karakteriše uspešnijeg radnika u ovakvim poslovima jeste motivacija, interpersonalne i političke veštine, što sve predstavljaju kompetencije“ (Spencer, Spencer 1993, prema: Vazirani 2010: 125).

Ključne kompetencije su osnova za dobijanje zaposlenja, kao i za profesionalni napredak tokom života. Razvijaju se tokom čitavog života i profesionalne karijere, i mogu se dostići u radu, tokom trajanja studija i obrazovanja i učestvovanjem u porodičnom i društvenom životu (Gibb, Curtin 2004).

Da bi označili grupu kompetencija koje ne spadaju u područno specifične, akademska javnost, poslodavci, predstavnici vlada, koriste različite termine. Stoga termin *opšte kompetencije* u zvaničnim dokumentima, nacionalnim kvalifikacijama, akademskim radovima i istraživanjima, može biti označen različitim pojmovima, kao što su: generičke veštine, ključne kompetencije i opšte sposobnosti, životne veštine,



suštinske veštine, transferabilne veštine, sposobnosti i kapaciteti, veštine i sposobnosti za 21. vek i dr. Tako se i u okviru nacionalnih obrazovnih sistema opšte kompetencije određuju različitim terminima, pri čemu se u nekim zemljama više odnose na zapošljavanje, dok su u drugim više usmerene na društveni značaj (NCVER 2003). Radi jasnijeg predstavljanja i određenja, u ovom radu je prihvaćen termin *opšte kompetencije* i koristiće se tokom celokupnog rada i istraživanja.

Tabela 8. Termini koji se koriste za opšte veštine u različitim zemljama (NCVER 2003: 2).

Termini koji se odnose na generičke veštine u različitim zemljama	
Ujedinjeno Kraljevstvo	bazične veštine, ključne veštine, zajedničke veštine
Novi Zeland	suštinske veštine
Australija	ključne kompetencije, veštine za zapošljavanje, generičke veštine
Kanada	veštine za zapošljavanje
Sjedinjene Američke Države	bazične veštine, neophodne veštine, veštine za radno mesto
Singapur	ključne sposobnosti
Francuska	prenosive veštine
Nemačka	ključne kvalifikacije
Švajcarska	transdisciplinarni ciljevi
Danska	nezavisne kvalifikacije

Međutim, svi navedeni termini, iako se koriste u različitim situacijama, brojnim obrazovnim sistemima i od strane različitih zainteresovanih strana, odnose se na istu grupu kompetencija koje se određuju kao opšte ili generičke i primenljive su na različite situacije, profesije i oblasti i nisu u direktnoj vezi sa određenim stručnim i naučnim područjem.

Bez obzira na terminologiju koja se upotrebljava prilikom određenja opštih kompetencija, značajno je da sve imaju zajedničke ključne karakteristike i predstavljaju nezaobilazni aspekt u obrazovanju studenata. U skladu sa tim Bouman navodi najznačajnije karakteristike i ističe da:

- svi studenti treba da razviju osnovu opštih veština u kombinaciji sa specifičnim veštinama, koje će ih pripremiti za različite uloge u 21. veku, kako u polju rada i zaposlenja, tako i u društvu uopšte;
- omogućuju da se potencijali ličnosti ispolje u svakom aspektu života;
- potrebne su kako bi se uspešno obavljali različiti zadaci i poslovi;

- primenljive su u različitim životnim i radnim kontekstima;
- razvijaju se tokom čitavog života i
- razvoj opštih veština predstavlja kolektivnu odgovornost škola, profesionalnog obrazovanja, univerziteta i drugih edukativnih institucija i organizacija, kao i šire zajednice i države (Bowman 2010: 6).

Značajno je istaći da je bilo koja konceptualna ili teorijska osnova za definisanje i odabir opštih kompetencija nužno pod uticajem kolektivnih predstava o individuuama i društvu, odnosno pod uticajem onoga što se, u kontekstu određenih socioekonomskih i političkih okolnosti, smatra društveno vrednim i poželjnim (Rychen and Salganik 2000). Različiti kulturni konteksti utiču na razumevanje kompetencija što je posebno značajno zbog razumevanja u kojoj meri su kompetencije definisane kulturnom pismenošću koja uključuje i grupne identitete kao što su rasa, pol, godine starosti i klasna pripadnost (pripisivanje), kao suprotnost demonstriranom ponašanju (dostignuće) (Le Deist & Winterton 2005).

U okviru projekta OECD-a pod nazivom *Definisanje i selekcija kompetencija: teorijski i konceptualni okvir* (vidi: poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja ishoda učenja i kompetencija) izdvojena su četiri ključna konceptualna elementa opštih kompetencija. Na osnovu toga, određuju se kao:

- *multifunkcionalne* – ispoljavaju se u širokom rangu različitih i važnih zahteva u svakodnevnom životu. Potrebne su da bi se dostigli ciljevi i rešili brojni problemi u različitim kontekstima;
- *relevantne su za brojna područja* – značajne su za participaciju u školi, na tržištu rada, u političkim procesima, društvenim mrežama, interpersonalnim odnosima, uključujući i porodični život i razvoj društvenog blagostanja;
- *odnose se na viši nivo mentalne kompleksnosti* – podrazumevaju mentalnu autonomiju koja uključuje aktivan i refleksivan pristup životu i
- *multidimenzionalne* – sastavljane su od „znati kako“, analitičkih, kulturnih i komunikativnih veština i racionalnog rasuđivanja (Cleary *et al.* 2007: 11).

U skladu sa tako široko definisanim i određenim karakteristikama kompetencija koje se su primenljive u svim sferama života i rada ljudi, značajno je istaći i dva ključna aspekta čijem unapređenju doprinosi razvoj i implementacija opštih kompetencija. Ističe se da iz ekonomske perspektive, opšte kompetencije povećavaju produktivnost i konkurentnost tržišta rada, razvijaju kvalifikovanu radnu snagu i stvaraju okruženje

koje omogućuje inovativni pristup radu. Međutim, posmatrajući ih iz šire, društvene perspektive, znanje, veštine i kompetencije su značajni jer pojedincu omogućavaju razumevanje pitanja javne politike i učestvovanje u demokratskim procesima i institucijama, povećavaju društvenu koheziju i pravdu i doprinose jačanju ljudskih prava i autonomije, kao suprotnosti sve jačoj globalnoj nejednakosti i marginalizaciji (Rychen, Salganik 2000: 61). Ovakvo stanovište sve više osvetljava narastajuću potrebu unapređenja obrazovanja i ukazuje na to da bi sve zemlje trebalo da teže ka tome da kroz obrazovni sistem razvijaju pojedince koji će moći brzo da se prilagode promenama na globalnom tržištu, ali i da ravnopravno učestvuju u društvenom životu i doprinose sopstvenom razvoju i napretku celokupne zajednice.

#### **4.6.1. Klasifikacija opštih kompetencija**

U okviru različitih istraživačkih, naučnih i praktično orijentisanih projekata definisane su brojne koncepcije i kategorizacije opštih kompetencija, pri čemu ih jedne klasifikuju u obuhvatnije i šire kategorije, dok druge daju detaljniju specifikaciju. Kako bi napravili što adekvatniju klasifikaciju, međunarodni projekti se bave istraživanjem tržišta rada, odnosno potreba društva i privrede za obrazovanim pojedincima i na osnovu toga definišu najznačajnije sposobnosti koje je potrebno razvijati tokom obrazovanja. U okviru međunarodnih organizacija insistira se na tome da se takvi podaci upotrebe prilikom kreiranja obrazovne politike, kao i da visokoškolske institucije usklade kurikulume, ciljeve i ishode obrazovanja da bi se omogućio adekvatan razvoj neophodnih kompetencija.

U skladu sa pristupom koji ističe značaj opštih kompetencija, razvoj adekvatne tipologije posebno je značajan za integraciju obrazovanja i usavršavanja u cilju njihovog usaglašavanja sa potrebama tržišta rada i promocijom mobilnosti<sup>4</sup> pojedinca i posebno za radnike koji su suočeni sa situacijom nesigurnosti radnog mesta (Le Deist & Winterton 2005). U nastavku će biti izložene neke od najzastupljenijih klasifikacija opštih kompetencija, razvijenih u okviru međunarodnih projekata i značajnih institucija širom sveta.

---

<sup>4</sup> Autor u tom kontekstu govori o tri tipa mobilnosti: verikalnoj – odnosi se na napredovanje u karijeri; horizontalnoj – podrazumeva pomeranje između različitih sektora i prostornoj – podrazumeva promenu mesta u geografskom smislu (Le Deist & Winterton 2005).

Kao rezultat konsultacija između privrednog i obrazovnog sektora u Savetu obrazovanja Australije (*Australian Education Council – Mayer Committee*) 1992. godine kreirana je lista od sedam kompetencija koje su se smatrale ključnima u pripremi mladih za zapošljavanje. Nazvane su *Majer ključne kompetencije* i podrazumevale su:

- prikupljanje, analizu i organizaciju informacija;
- prenošenje ideja i informacija;
- planiranje i organizacija aktivnosti;
- saradnju sa drugima i rad u timu;
- upotrebu matematičkih ideja i tehnika;
- rešavanje problema i
- upotrebu tehnologije (*Australian Education Council 1992*).

Nekoliko godina kasnije, razvijena je klasifikacija opštih sposobnosti koja je predstavljala početnu ideju za kreiranje kurikuluma u visokom obrazovanju, na osnovu koje su univerziteti razvijali i unapređivali svoje kapacitete za realizaciju obrazovnih ciljeva i usklađivanja sa potrebama poslodavaca. Klasifikacija je nastala kao rezultat rada na projektu tadašnjeg Departmana za zapošljavanje, obrazovanje i mlade u Australiji i predstavljala je okvir opštih sposobnosti koji bi u idealnom slučaju svaki univerzitet trebalo da sadrži i podrazumeva. Definisane opšte sposobnosti odnosile su se na:

- sposobnost za kritičko i refleksivno mišljenje u svim aspektima intelektualnih i praktičnih aktivnosti;
- tehničke kompetencije i razumevanje šireg konteksta i teorijskih elemenata konkretne discipline i naučne oblasti;
- intelektualnu radoznalost i otvorenost za novo, uvažavanje interdisciplinarnosti, povezanosti i neizvesnosti u ljudskom znanju;
- efikasne veštine komunikacije u svim oblastima (čitanje, pisanje, pričanje i slušanje);
- sposobnosti za istraživanje i otkrivanje, odnosno opšta sposobnost za upotrebu informacija;
- sposobnosti za rešavanje problema i senzibilitet za timski rad i
- visoke etičke standarde u ličnom i profesionalnom životu, podržane sposobnostima za upravljanje sobom (*Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs 1998: 47*).

Klasifikacija koja je najzastupljenija u literaturi nastala je u Australiji u okviru Privredne komore i Poslovnog saveta (*Australian Chamber of Industry and Commerce & Business Council of Australia*) 2002. godine, kada je sprovedena studija o vještinama koje se zahtevaju od budućih, ali i trenutno zaposlenih radnika kako bi bili uspešni u poslu koji obavljaju. U okviru ovog istraživanja pregledana je relevantna literatura, realizovane su fokus grupe sa predstavnicima malih, srednjih i velikih preduzeća, kao i konsultacije sa različitim kompanijama i predstavnicima poslodavaca. Kao rezultat nastala je klasifikacija kompetencija koje su nazvane „veštine za zapošljavanje“ (eng. *employability skills*) što predstavlja industrijsku perspektivu termina generičke kompetencije (Defining generic skills: At a glance 2003). U Tabeli 9 je prikazana razvijena klasifikacija koja opšte sposobnosti deli na dve grupe.

Tabela 9. Klasifikacija sposobnosti i veština za zaposlenje (Department of Education, Science and Training 2002: 7).

Opšte sposobnosti potrebne za zaposlenje	Lična svojstva i osobine koje doprinose zaposlenju
<ul style="list-style-type: none"> <li>– komunikacijske veštine</li> <li>– sposobnosti za timski rad</li> <li>– sposobnosti za rešavanje problema</li> <li>– sposobnosti za preuzimanje inicijative i upravljanje</li> <li>– sposobnosti za planiranje i organizaciju</li> <li>– veštine samoupravljanja</li> <li>– sposobnosti za učenje</li> <li>– veštine za upotrebu savremene tehnologije</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– odanost</li> <li>– posvećenost</li> <li>– iskrenost i integritet</li> <li>– entuzijazam</li> <li>– pouzdanost</li> <li>– lična prezentacija</li> <li>– racionalno rezonovanje</li> <li>– samopouzdanje</li> <li>– smisao za humor</li> <li>– izbalansiran stav prema poslu i privatnom životu</li> <li>– sposobnost za rad pod pritiskom</li> <li>– motivisanost</li> <li>– prilagodljivost</li> </ul>

Okvir kompetencija koji je tada definisan predstavljao je široku sliku o tome koje veštine i sposobnosti treba razvijati tokom trajanja studija. Dakle, „iako jasno definiše šta je poslodavcima potrebno, ovaj okvir takođe je konzistentan sa ciljevima visokog obrazovanja“ (Cleary *et al.* 2007: 11). Nastavljena je saradnja predstavnika poslodavaca i visokog obrazovanja, kako bi se kreirala obrazovna politika koja neguje i potpomaže razvoj navedenih kompetencija kod studenata.

Na osnovu pregleda prethodno navedenih klasifikacija, zaključuje se da je najveći napredak napravljen u okviru obrazovnog sistema u Australiji. Tokom niza godina realizovani su projekti u saradnji sa nadležnim ministarstvima i predstavnicima privrede u cilju unapređenja kako poslovnog sektora tako i kvaliteta visokog obrazovanja i podizanja konkurentnosti i ekonomije Australije na taj način.

Dakle, kao odgovor na istaknutu potrebu za definisanjem, razvojem i unapređenjem kompetencija, realizovana su istraživanja, kojima je bio cilj da ponude adekvatnu klasifikaciju opštih kompetencija i ispituju mogućnosti uticaja visokog obrazovanja na njihov razvoj kod studenata (vidi: poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja ishoda učenja i kompetencija u visokom obrazovanju). Time je shvatanje potrebe razvoja kompetencija aktuelizovano i u drugim zemljama sveta, posebno u Sjedinjenim Američkim Državama, Kanadi, Novom Zelandu, Ujedinjenom Kraljevstvu i dr. Autori studija i istraživači složili su se da ukoliko se ne vrši jasna i kontinuirana provera usvojenih veština, neće im se posvećivati dovoljno pažnje tokom nastave i obrazovanja (Bowman 2010). Na taj način će ostati zanemarene u korist područno specifičnih kompetencija. Utvrđeno je i da je procena i evaluacija ostvarenih opštih osobina dosta zaostajala za ocenjivanjem veština i znanja specifičnih za određenu naučnu disciplinu na svim obrazovnim nivoima (Bowman 2010). Međutim, istraživanja novijeg datuma (OECD 2013, OECD 2012, OECD 2011, OECD 2001) svedoče da se tokom prethodnih godina sve više pažnje posvećuje proveru usvojenih opštih kompetencija studenata i njihove zastupljenosti tokom visokog obrazovanja.

Na području Evrope sprovedene su komparativne analize obrazovnih sistema različitih država sa pregledom upotrebe i implementacije koncepta ključnih kompetencija. Zaključeno je da većina zemalja zapadne Evrope ima „eksplicitno ili implicitno definisane ciljeve kao što su kritičko i kreativno mišljenje, saradnja sa drugima i rad u timu“ (Young, Chapman 2010: 13), ali da većina nema posebno izdvojene opšte kompetencije i da je i dalje najveća pažnja posvećena razvoju područno specifičnih. Međutim, situacija je drugačija u Ujedinjenom Kraljevstvu u okviru čijeg obrazovnog sistema postoje jasno i eksplicitno definisane opšte kompetencije koje su inkorporirane u kurikulume i na taj način su ravnopravne sa područno specifičnim. U ostalim zemljama, u kojima su donekle definisane opšte kompetencije, one se najčešće odnose na veštine komunikacije, saradnju sa drugima i sposobnost rešavanja problema (Eurydice 2002).

Savet Evrope je na sastanku u Lisabonu 2000. godine, koji održan sa ciljem pronalaženja načina kako unaprediti evropsku ekonomiju i na koji način razviti strategije koje će doprineti da Evropa postane najkonkurentnija ekonomija zasnovana na znanju u svetu, dao predlog ključnih kompetencija. Definisane su kao ključne kompetencije za doživotno učenje i „predstavljaju kombinaciju znanja, veština i stavova koje odgovaraju određenom kontekstu. Posebno su značajne za lično ispunjenje i razvoj, socijalnu inkluziju, aktivno građanstvo i zaposlenje“ (The European Parliament and the Council of the European Union 2006: 13). Tom prilikom radna grupa identifikovala je osam opštih kompetencija čiji bi razvoj kod pojedinaca i implementacija u obrazovne sisteme trebalo da doprinese tom cilju. Ključne opšte kompetencije u okviru evropskog obrazovnog sistema su:

- komunikacija na maternjem jeziku;
- komunikacija na stranom jeziku;
- matematička pismenost i kompetentnost u nauci i tehnologiji;
- upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija;
- znati kako učiti;
- interpersonalne i građanske kompetencije;
- sposobnosti preduzetništva;
- opšta kulturna svesnost (Young, Chapman 2010: 13).

Definisane kompetencije predstavljaju ključne referentne tačke za razvoj društva zasnovanog na znanju. Po mišljenju članova Evropskog parlamenta, garantuju veću fleksibilnost radne snage, dopuštajući joj da se brže adaptira konstantnim promenama u svetu koji se sve više međusobno povezuje. Razvoj i dostignuća pružaju veće mogućnosti za inovacije, veću produktivnost i konkurentnost, a značajno je i da doprinose motivaciji i zadovoljstvu radnika i osiguranju kvaliteta rada (Young, Chapman 2010: 13).

Ideja o potrebi razvoja opštih kompetencija takođe je imala svoje značajne odjeke u Sjedinjenim Američkim Državama, gde su među prvima u okviru obrazovnog sistema i poslovnog okruženja sprovedena istraživanja o potrebama razvoja kompetentnih radnika. Tako je u okviru Departmana za zapošljavanje pokrenuta inicijativa da se definišu opšte kompetencije neophodne za uspeh u radu. U saradnji sa predstavnicima tržišta rada, obrazovanja i državnih organa, definisan je set opštih kompetencija 1992. godine i nazvan je „SCANS veštine“ (*The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* – SCANS) koji je od tada postao relevantan za sva potonja istraživanja, razvoj

obrazovanja i inoviranje kurikuluma. Tada je kreirana lista koja se sastojala od pet područja kompetencija i tri grupe veština i ličnih kvaliteta. Definisane kompetencije podrazumevale su:

- *resurse*: sposobnost upravljanja vremenom, novcem, materijalima, prostorom i stvarima;
- *interpersonalne veštine* (rad u timu, vođenje, pregovaranje i rad sa ljudima sa različitim kulturnim nasleđem);
- *informacije* (prikupljanje i evaluacija podataka, interpretacija i komunikacija, upotreba računara za obradu informacija);
- *sisteme* (razumevanje društvenih, organizacionih i tehnoloških sistema, praćenje i korekcija učinka, dizajniranje i unapređenje sistema);
- *tehnologiju* (odabir opreme i alata, primena tehnologije na određene zadatke, održavanje opreme).

Dok su se lične veštine i kvaliteti odnosili na:

- *osnovne veštine* (čitanje, pisanje...);
- *veštine mišljenja* (donošenje odluka, rešavanje problema, razmišljanje...) i
- *lične kvalitete* (odgovornost, upravljanje sobom, integritet, iskrenost...) (Trier 2003: 35).

Prilikom razmatranja kompetencija, kao jedan od najznačajnijih projekata u okviru istraživanja i unapređenja obrazovanja i posebno kompetencija i ishoda učenja, izdvaja se *Tuning* projekat započet 2000. godine. U okviru sveobuhvatnog projekta, koji se odnosi na mogućnosti i izazove implementacije Bolonjskog procesa, posebno značajne inicijative usmerene su na istraživanja u oblasti kompetencija i ishoda učenja i fokusiraju se na opšte i područno specifične kompetencije studenata na prvom i drugom nivou studija. Nakon sprovedenih akcija i istraživanja, zaključeno je da se kompetencije i ishodi učenja u zemljama Evrope opisuju i koriste na vrlo različite načine (de Bruin 2010). Stoga je u okviru projekta ponuđena jedinstvena definicija kompetencija i ishoda učenja (vidi: poglavlje 4.2.1 Kompetencije: pojam i značaj), istaknuta je podela na opšte i područno specifične kompetencije i priređena je lista opštih kompetencija relevantna za sve visokoškolske institucije u Evropi (Prilog B - *Tuning* lista opštih kompetencija).

Prilikom definisanja opštih kompetencija značajno je pomenuti aktuelni projekat pod nazivom Procena ishoda učenja u visokom obrazovanju (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes* – AHELO) u okviru kojeg je započeto pilot istraživanje



2011. godine (vidi: poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja ishoda učenja i kompetencija u visokom obrazovanju). U fokusu istraživanja je analiza ishoda učenja usmerena na područno specifična znanja (oblast inženjerstva i ekonomije) i opšte kompetencije. Pored testiranja studenata i utvrđivanja nivoa stečenog znanja i razvijenih kompetencija, jedan od ciljeva je da se pronađu alternativni pristupi u evaluaciji ostvarenih ishoda učenja. Prilikom testiranja studenata, odabran je set instrumenata i testova koji pored znanja i veština iz konkretne oblasti, mere razvijenost sledećih opštih sposobnosti: sposobnost kritičkog mišljenja, sposobnost rešavanja problema, analitičko razmišljanje i sposobnost usmene i pismene komunikaciju (OECD 2012).

U okviru sveobuhvatnog istraživanja koje se sprovodi u brojim zemljama OECD-a, opšte kompetencije podeljene su na četiri ključne oblasti i kreirani su adekvatni testovi i nediskriminatorni instrumenti, pri čemu postignuti rezultati nisu pod uticajem određene kulturne i socijalne sredine. Testiranjem studenata koji su tek upisali studije i onih koji ih završavaju pokušalo se ukazati na to koliko visoko obrazovanje može da utiče na razvoj navedenih opštih sposobnosti, koje se, po shvatanju istraživača, smatraju ključnim za život i rad u 21. veku.

Evidentno je da postoje različite definicije, određenja, termini i klasifikacije opštih kompetencija. Međutim, na osnovu pregleda i analize prikazanih, kao i drugih setova kompetencija, zaključuje se da, ipak, postoji nekoliko zajedničkih i ključnih elemenata koji se susreću u većini klasifikacija. Trir je u radu o dvanaest zemalja koje su doprinele realizaciji DeSeCo projekta (Trier 2003) komparativno analizirao brojne sisteme u svetu, uključujući nekoliko ključnih zemalja Evrope, Australiju, Novi Zeland, Kanadu i Sjedinjene Američke Države, i njihove izveštaje o implementaciji i razvoju opštih kompetencija. U Tabeli 10 sledi pregled kompetencija po učestalosti i zastupljenosti u izveštajima različitih zemalja sveta, na osnovu koje se jasno vidi koliko su zastupljene kompetencije koje se smatraju najznačajnijim.

Tabela 10. Varijacije i frekventnost oblasti kompetencija navedenih u kurikulumima različitih zemalja (Trier 2003: 33)

Navedeno u svim izveštajima	Navedeno u svim izveštajima sa različitim značajem	Navedeno samo u nekim izveštajima
<ul style="list-style-type: none"> <li>– učenje/doživotno obrazovanje</li> <li>– pismenost na maternjem jeziku</li> <li>– socijalne kompetencije/saradnja /timski rad</li> <li>– komunikacijske kompetencije</li> <li>– informacije/rešavanje problema/upotreba tehnologije</li> <li>– matematička pismenost</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– autonomija/upravljanje sobom /usmerenost na zadatke/donošenje odluka</li> <li>– obrazovanje o vrednostima/etika</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kreativnost/izražavanje/estetske kompetencije</li> <li>– upotreba stranog jezika/internacionalizacija</li> <li>– kulturni identitet i tradicija/interkulturene kompetencije</li> <li>– religija</li> <li>– političke kompetencije/demokratija</li> <li>– ekološka svest/očuvanje životne sredine</li> <li>– fizičke sposobnosti/zdravlje</li> </ul>

Može se zaključiti da se kompetencije navedene u svim klasifikacijama mogu razvijati tokom školovanja, posebno visokog obrazovanja, posredstvom različitih oblika nastavnog rada, zadacima, sadržajima i aktivnostima koji se zadaju i očekuju od studenata. Na taj način će se otvoriti mogućnost za razvoj kompetentnih, samopouzdanih i stručnih pojedinaca sposobnih da odgovore kompleksnim ulogama koje se od njih očekuju i na taj način budu konkurentni na globalnom tržištu. Razvijanje i obrazovanje stručnjaka, sa širokim spektrom znanja, opštim kompetencijama i osećajem za društvenu odgovornost jedna je od ključnih uloga visokoškolskog obrazovanja.

Prikaz relevantnih klasifikacija opštih kompetencija različitih zemalja sveta sugerije zaključak da postoji čitav niz klastera i setova koji su u upotrebi i služe povezivanju obrazovanja i tržišta rada. Na osnovu inicijalnih ideja, od kojih su neke prikazane u ovom radu, o potrebi implementacije opštih kompetencija ona se proširila na većinu zemalja sveta i svaka od njih je u okviru svog nacionalnog sistema, okvira kvalifikacija i obrazovne politike, definisala adekvatne veštine. Prikazivanje svih, posebno klasifikacija definisanih u okviru evropskih zemalja, prevazilazi potrebe ovog rada, jer predstavljaju širok dijapazon mogućih određenja, među kojima postoje znatne sličnosti, ali i razlike.

Međutim, i na osnovu prikazanih klasifikacija ključnih kompetencija moguće je zaključiti da se uspeh svakog pojedinca, nalazi u mogućnosti da ostvari kvalitetnu komunikaciju i saraduje sa drugima, da upotrebljava informacije za rešavanje kompleksnih problema, da je u mogućnosti da se adaptira promenama, odgovori novim zahtevima i promenljivim okolnostima, da uspešno koristi i uviđa prednosti tehnologije, usvaja nova znanja i proširuje lične potencijale i produktivnost. Kada se tako shvate ciljevi obrazovanja, može se predstaviti klasifikacija najpotrebnijih kompetencija koje su neophodne za postizanje uspeha u bilo kojoj delatnosti. Takve veštine nužno je posedovati i razvijati ne samo u cilju zapošljavanja, već i za ostvarivanje potencijala svake ličnosti, napretka i prosperiteta šire društvene zajednice.

#### **4.6.2. Konceptualna i teorijska osnova za odabir ključnih kompetencija**

Različite naučne discipline nude različite odgovore na pitanja odabira i selekcije, kao i na pitanje o kontekstualizaciji i identifikovanju ključnih kompetencija. Takođe, i eksperti strukturiraju sopstvene pristupe fenomenu kompetencija u skladu sa svojim disciplinama i njihovim epistemološkim matricama, odnosno konceptualnim okvirima. Tako, na primer, ekonomisti analiziraju kompetencije u kontekstu tržišta rada, dok psiholozi ističu značaj kognitivnih modela u međudnosu pojedinca, ponašanja i okruženja. Slično tome, sociolozi se bave kompetencijama u vezi sa odbranom individualnih autonomnih prava u društvu, antropolozi sumnjaju u mogućnost univerzalnih kompetencija u duhu kulturnog relativizma, dok filozofi identifikuju kompetencije za dobar život ispunjen smislom (vidi: Rychen and Salganik 2000: 69). Zato je posebno značajno predstaviti osnovna teorijska polazišta prilikom definisanja i selekcije ključnih kompetencija iz perspektive relevantnih nauka, jer u okviru svake od njih postoje posebne oblasti i discipline koje se bave definisanjem, određenjem i značajem kompetencija za različite sfere života i rada ljudi.

Kao cilj jednog od najznačajnijih projekata koji je realizovala Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD istaknuta je potreba i problematika definisanja i selekcije ključnih kompetencija. Projekat pod nazivom Definisane i selekcija kompetencija: teorijsko i konceptualno utemeljenje (vidi: poglavlje 3. Aktuelni stavovi i istraživanja ishoda učenja i kompetencija) započet je 1997. godine sa ciljem da se nastave istraživanja u oblasti kompetencija i veština mladih i odraslih i da se razvije strategija za definisanje, selekciju i procenjivanje kompetencija i veština (OECD 2001: 2).

Kao rezultat brojnih realizovanih aktivnosti, posebno teorijskih istraživanja u okviru ovog projekta, definisani su setovi relevantnih kompetencija na osnovu interdisciplinarnog pristupa i analize. U nastavku će biti prikazani stavovi i rezultati istraživanja naučnika koji su učestvovali u realizaciji ovog projekta i dali doprinos definisanju i selekciji ključnih kompetencija, kao i drugih relevantnih istraživača i eksperata iz oblasti antropologije, psihologije, ekonomije, sociologije, filozofije i pedagogije.

Antropolog Džek Gudi, koji je etnografski izučavao obrazovanje u kulturama Zapadne Afrike, ističe značaj transmisije kulturne tradicije u nepismenim društvima, odnosno u okvirima usmenih kultura (vidi: Goody and Watt 1963). Društvena funkcija pamćenja (i zaboravljanja) za njega čini finalni stadijum organizacije kulturne tradicije, a samim tim i kompetencija u tim društvima (Goody and Watt 1963: 307). Prema Gudiju, kulture i sistemi znanja imaju jasne međusobne granice (vidi: Goody 1992) zbog čega se postavlja pitanje da li je uopšte moguće specifikovati nekoliko ključnih kompetencija na kroskulturnom nivou. Drugim rečima, on je sumnjičav oko toga da li je moguće izdvojiti ključne kompetencije nezavisno od društvenog konteksta i kulture, na nivou na kojem je moguće ponuditi univerzalne mere navedenih kompetencija (Rychen and Salganik 2000: 68). Istovremeno, on tvrdi da proizvodnja univerzalnih ključnih kompetencija tada može imati negativne homogenizujuće posledice.

Kada je reč o psiholozima, oni neretko posmatraju ljudska bića kao adaptivna stvorenja čija kognitivna aparatura dopušta ispunjenje zahteva konkretnih istorijskih perioda i društvenih konteksta. Na primer, Helen Hejst tvrdi da je koncept kompetencija mnogo više od prostih veština i za nju kompetencije obuhvataju kapacitete za konstruktivnu adaptaciju na promenljivi svet (i na održanje osećaja kontinuiteta sa tim svetom) (Haste 2008). Ona kao ključne kompetencije za građane u 21. veku izdvaja: rukovođenje ambivalentnostima i diverzitetom, akcijom i odgovornošću, pronalaženjem i održanjem zajednice, kao i rukovođenje emocijama i savladavanje tehnoloških veština. Za nju, kompetentne individue su samodovoljne ličnosti, koje su sposobne da se usredsrede i da planiraju svoje aktivnosti, koje imaju osećaj odgovornosti, sklone su promeni i sposobne su za afektivnu posvećenost (Rychen and Salganik 2000: 68). Istovremeno, Hejst insistira na značaju narativa kao društvenih i lingvističkih dijaloških procesa, uključujući tu i značaj kulturnih procesa kada je reč o kompetencijama (Haste 2008: 110).

Ekonomisti se neretko usredsređuju na društvene promene koje su u vezi sa tehnologijom i globalizacijom kao silama koje transformišu kompetencije neophodne za određena radna mesta, odnosno za tržište rada. Na primer, Frenk Levi sa Masačusetskog instituta za tehnologiju ističe da tehnologija i računari dramatično menjaju zahteve i očekivanja kada je reč o veštinama zaposlenih (Levy 2010). Međutim, širenje informacionih tehnologija u savremenom društvu nije prouzrokovalo masovnu nezaposlenost zbog jednostavne kognitivne činjenice: informacije su inherentno ambivalentne, a pripisuje im se značenje tek u određenom kontekstu (Levy 2010: 6). Iz navedenih razloga, kao ključne kompetencije mogu se navesti i veštine čitanja i matematičke veštine (ne samo u kontekstu proste upotrebe, već doživotnog učenja), veštine usmene i pismene komunikacije, veštine produktivnog rada u različitim društvenim grupama, emocionalna inteligencija i sposobnosti uspešne saradnje sa drugim ljudima itd. (Rychen and Salganik 2000: 68–69).

Sociolozi ističu da većina procena koje pravimo o sebi i drugima imaju relativni karakter (Foschi 2000). Standardi za te procene su norme koje definišu donošenje zaključaka o nekom atributu kao što su kompetencije. Mnoge društvene interakcije podrazumevaju i komparacije o učesnicima, njihovim atributima i akcijama, uključujući tu i njihove fizičke karakteristike. Moguće je govoriti i o dvostrukim standardima prilikom procene individua o tome ko oni jesu i kakve su njihove kompetencije (Foschi 2000: 22). Karakteristike poput roda, etniciteta, nacionalnosti, socioekonomskog položaja ili crta ličnosti neretko se koriste da bismo zaključili o nizu drugih atributa poput kompetencija, moralnosti, mentalnog zdravlja, kriminaliteta, državljanstva itd. Na primer, mnoge države uobičajeno imaju različite standarde prilikom dodeljivanja statusa izbeglice na osnovu toga iz koje države ove osobe dolaze. Iz navedenih razloga, sociolozi ističu da je neophodno (pre)ispitati ulogu standarda pri zaključivanju o kompetencijama. Poreklo standarda za postojanje ili odsustvo kompetencija nekada se nalazi izvan grupe, ali postoje i situacije u kojima ih kreiraju sami članovi grupe (Foschi 2000: 24–25). Moguće je tvrditi i da će učinak osoba za koje se smatra da imaju niži status biti pod strožom kontrolom od onih sa višim statusom (Foschi 2000: 25).

Pojedini sociolozi ističu da je od najvećeg značaja usredsrediti se na to koje su kompetencije neophodne da bi individue slobodno ostvarile autonomiju u različitim

društvenim poljima, odnosno habitusima<sup>5</sup>. U duhu navedenih ideja, sociolog Filip Pereno tvrdi da se kompetencije pojavljuju u svim društvenim poljima, organizovanim putem habitusa, među kojima se ističu: mogućnost identifikovanja, evaluacije i odbrane sopstvenih resursa, prava i granica, individualno i kolektivno formiranje i izvođenje projekata i strategija, analiza situacija i odnosa, kooperativno i sinergično delovanje i podela liderstva, upravljanje i rešavanje konflikata, izgradnja demokratskih organizacija i sistema kolektivne akcije itd. (Rychen and Salganik 2000: 69). Posebnu ulogu u tome ima i kompetencija izgradnje tzv. *ugovorenog poretka*, kao koncepta koji se odnosi na kreiranje i održanje zajedničkog značenja u društvenim situacijama, a samim tim i proizvodnje pouzdanosti u organizacijama (Schulman 1993). Sa druge strane Fošiči smatra da kompetencije variraju u rangu od sposobnosti rešavanja nekog zadatka iz geometrije do skupa veština neophodnih da bi se dobio i zadržao posao. Sa tim u vezi, kompetencije u širem smislu je moguće definisati i kao „sposobnost da se dobro uradi zadatak koji se procenjuje kao važan“ (Foschi 2000: 22).

U okvirima sociologije, za razumevanje kompetencija, značajna je i tzv. teorija o stanjima očekivanja koja se, između ostalog, bavi dinamikom postignuća i (percepcije) kompetencija u malim grupama (vidi: Berger, Cohen and Zelditch 1972, Ridgeway and Berger 1986). Prema ovoj teoriji, dolazi do diferencijacije radno orijentisane grupe na osnovu karakteristika eksternih statusa članova grupe (karakteristika kao što su pol, starost, etnicitet, socioekonomski položaj itd.), što dovodi do razlikovanja odnosa moći i prestiža unutar grupe. U interakcijama članova grupe dolazi do kreiranja društvenih hijerarhija, ali i različitih očekivanja od kompetencija članova. Statusne hijerarhije u malim grupama funkcionišu na osnovu implicitnih pretpostavki i očekivanja u obavljanju nekog konkretnog zadatka: od individua sa visokim prestižom očekuje se da budu kompetentniji od individua sa nižim prestižom i autoritetom. Do navedenih razlika u očekivanjima dolazi na osnovu društvenih položaja (npr., menadžeri i radnici), ali i drugih socijalnih kategorija, pri čemu se posebno ističu pol i/ili rod.

Sa druge strane, pojedini filozofi izlažu skup vrednosti koje su korisne za definisanje „dobrog života“, tj. relativno univerzalnih društvenih vrednosti na čijim osnovama počivaju kompetencije. Ove vrednosti su konzistentne sa dominantnim

---

<sup>5</sup> „Habitus“ je čuveni koncept sociologa Pjera Burdijea koji ga definiše kao proizvod struktura društvenog sveta koji je internalizovan i otelovljen u pojedincima (Bourdieu 1972/1977: 17–18). On je proizvod istorije i objektivnih društvenih podela, ali se manifestuje kao „zdrav razum“ pojedinca koji zatim stvara istoriju i obnavlja navedene podele (Bourdieu 1972/1977: 72–73).

etičkim teorijama a podrazumevaju i: postignuće, odabir sopstvenog životnog puta, razumevanje sebe i sopstvenog sveta, zadovoljstvo, duboke lične odnose i slično (Rychen and Salganik 2000: 68). Istovremeno, moguće je biti filozofski skeptičan prema zamislama o tome da je ljudski um moguće redukovati na skup apstraktnih pravila ili algoritama nalik na funkcionisanje mašine. Grupe kompetencija neophodnih za dobar život tada su one koje se tiču rukovođenja kompleksnošću (prepoznavanje obrazaca), kompetencije percepcije (odabir između relevantnih i irelevantnih karakteristika), normativne kompetencije (odabir adekvatnih sredstava za dostizanje ciljeva, moralne procene itd.), kompetencije kooperativnosti (saradnja sa drugima, poverenje, preuzimanje uloge drugog itd.) i narativne kompetencije (opisivanje i objašnjenje sveta samom sebi) (Rychen and Salganik 2000: 68).

U okvirima pedagogije, kompetencije se posmatraju i definišu u različitim aspektima čovekovog života i rada, međutim, dominantno shvatanje je ono koje kompetencije posmatra iz perspektive obrazovnih ciljeva. Tako se u kontekstu obrazovnog sistema one određuju kao jedan od mogućih aspekata ciljeva obrazovanja, posebno ishoda učenja koje treba ostvariti na bilo kojem nivou školovanja. Odnosno, fraza *ključne kompetencije* u pedagoškoj literaturi definiše set ishoda učenja (veština ili kompetencija) koje svaka individua treba da dostigne tokom učenja ili demonstrira na njegovom kraju (Holmes, Hooper 2000: 247). Međutim, u okviru takvog određenja otvara se niz pitanja koji se odnose na načine i mogućnosti razvoja ključnih kompetencija u okviru obrazovnog procesa, uticaj različitih faktora, kao što su nastavne strategije i metode, sadržaj, interakcija, individualne sposobnosti, društveni kontekst i dr. Dakle, „ključne kompetencije primenjene u obrazovanju mogu se definisati kao osnaživanje ljudi, putem učenja kako da dođu do informacija i podataka, pretvore ih u znanje (ono koje je korisno, proverljivo, primenljivo i strukturisano) i primene to znanje za rešavanje problema“ (Stewart 1999, prema: Holmes, Hooper 2000: 249).

U situaciji gde postoji mnoštvo različitih određenja i definicija pojma kompetencija, pedagozi se najčešće opredeljuje za onu koja podrazumeva da su kompetencije jedinstven sklop znanja, veština i vrednosti koji čine pojedinca sposobnim da se bavi određenom aktivnošću. Na osnovu toga razmatraju mogućnosti njihovog razvoja tokom nastavnog i obrazovnog procesa i analiziraju sve faktore koji doprinose njihovom uspešnom ostvarenju. U tom smislu, značenje ključnih kompetencija za obrazovne institucije ima dalekosežne implikacije na strukturu obrazovanja (Holmes,

Hooper 2000). Insistira se na kreiranju kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja i kompetencijama (Adam 2006), implementaciji adekvatnih nastavnih i obrazovnih metoda i strategija (Bourner 1997, Morton 2009, Griffiths 2009), unapređenju komunikacije i interakcije u učionici (Ashwin 2009), razumevanju socijalnih odnosa, pristupu u kojem je student u centru učenja (Blackie, Case, Jawitz 2010), kao i brojnim drugim faktorima koji u većoj ili manjoj meri utiču na razvoj potrebnih kompetencija studenata.

Pedagozi kao najznačajnije ističu kompetencije koje se odnose na sposobnosti doživotnog učenja i obrazovanja, socijalne interakcije, saradnju i timski rad, uspešnu komunikaciju, samoregulisano učenje, metakognitivne strategije učenja, izgradnju pozitivne slike o sebi, razvoj kritičkog mišljenja, rešavanja problema i dr. Dakle, prema Holmsu i Huperu, sam koncept ključnih kompetencija sugeriše da obrazovne institucije treba da se fokusiraju na razvoj odnosa sa studentima više nego na održavanja konkretnog kursa u okviru studija. Na taj način obezbeđuje se „najbolje sveobuhvatno iskustvo“ i tako institucije kreiraju mogućnosti za razvoj solucija za buduće obrazovne potrebe svakog studenta (Holmes, Hooper 2000: 256).

Na osnovu navedenih ekspertskih i interdisciplinarnih uvida u problematiku kompetencija, kao najznačajniji rezultat realizovanog projekta ponuđena je klasifikacija od *tri generičke ključne kompetencije*, kao i *četiri konceptualna elementa* koji su relevantni za definisanje i odabir ključnih kompetencija. Kompetencije se odnose na: (1) autonomno i reflektivno delanje, (2) interaktivnu upotrebu alata i (3) stupanje i funkcionisanje u društveno heterogenim grupama (Rychen and Salganik 2000: 69-70). Kada je reč o četiri konceptualna elementa ključnih kompetencija, moguće je izdvojiti stavove o tome da su ključne kompetencije: (1) multifunkcionalne, (2) transverzalne duž društvenih polja, (3) da se odnose na viši red mentalne kompleksnosti, i da su (4) multidimenzionalne (Rychen and Salganik 2000: 71-72).

Razumevanje, definisanje, selekcija, značaj i razvoj kompetencija kroz sve sfere društvenog života ne mogu se odrediti bez dublje analize i razmatranja od strane relevantnih nauka. Tek u interdisciplinarnoj perspektivi i osvetljavanju različitih aspekata kompetencija može se govoriti o njihovom razumevanju. Međutim, i pored takvih pristupa, još uvek nema jedinstvenog određenja pojma kompetencija (Le Deist, Winterton 2005). Kao posebno važni ističu se oni pristupi u određenju ključnih kompetencija koji ih selektuju i klasifikuju na najznačajnije za uspeh u životu i radu, za



interakciju i saradnju sa drugima i samoostvarenje, za adaptaciju na društveni i kulturni kontekst, kao i za doživotno učenje i obrazovanje i razvoj ličnih potencijala.

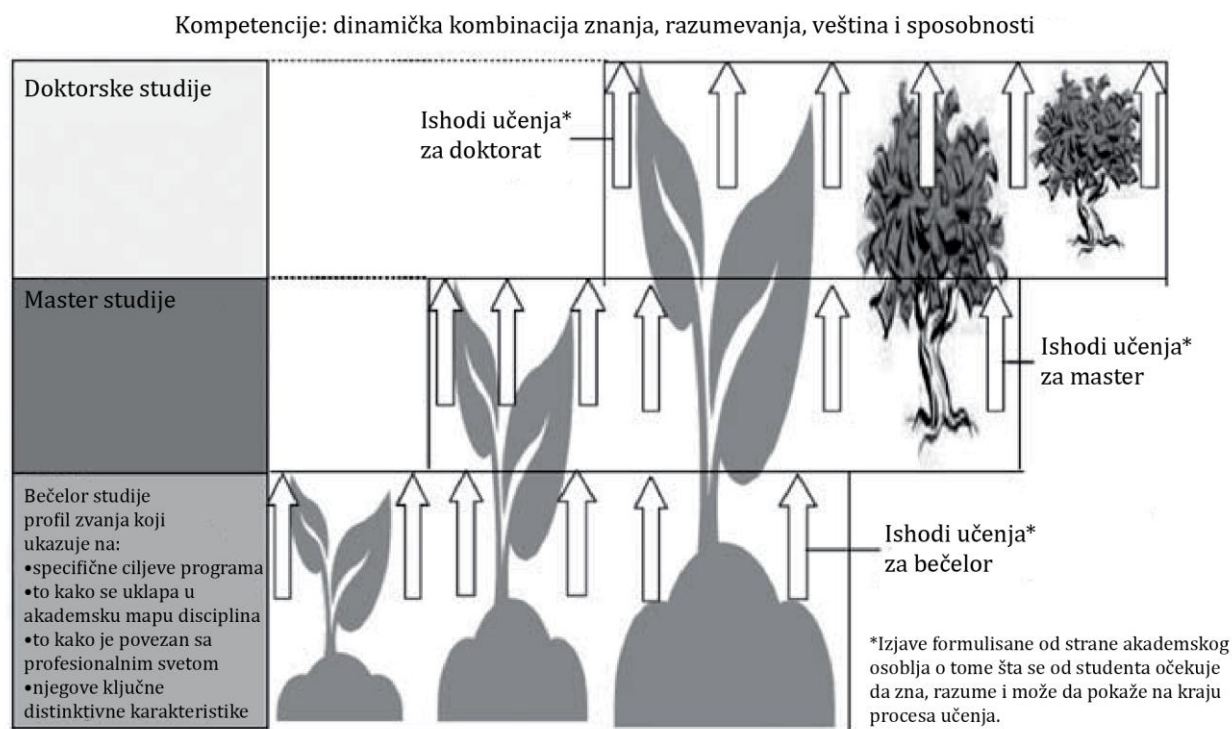
#### **4.7. Kurikulum zasnovan na ishodima učenja i kompetencijama**

Posebno značajan proces u okviru reforme visokog obrazovanja, odnosi se na izmenu i redizajniranje visokoškolskih kurikuluma. Aktuelne promene i prelazak na trociklični sistem studija podrazumevaju da svi studijski programi budu definisani preko ishoda učenja i koncipirani u skladu sa onim što bi student trebalo da ume i zna nakon uspešno završenog studijskog programa. Zahtevi koji se u tom kontekstu postavljaju visokoškolskim institucijama, odnose se na kreiranje adekvatnih nastavnih predmeta koji su u funkciji ostvarenja cilja institucije, realizacije ishoda učenja i razvoja potrebnih kompetencija. Očekuje se, takođe, da zadaci i aktivnosti u okviru određenog predmeta budu planirani tako da se uvažava maksimalno opterećenje studenata potrebno za određeni broj ESPB. Kurikularne reforme, u tom smislu, podrazumevaju inoviranje nastavnih sadržaja i literature i njihovo usklađivanje sa najnovijim dostignućima u nauci i praksi. Odnose se i na implementaciju savremenih obrazovnih strategija, unapređenje kvaliteta nastave, ulaganje u nastavna sredstva i prostor, odabir adekvatnog nastavnog kadra i obezbeđenje kvalitetnih opštih uslova studiranja.

Ishodi učenja i kompetencije koje studenti ostvare i steknu tokom studija, predstavljaju svojevrsan indikator kvaliteta visokog obrazovanja. Takvo određenje ilustruje *pristup kvalitetu koji je baziran na proizvodu* (Garvin 1984) i ukazuje na to da se kvalitet obrazovnog procesa može oceniti na osnovu kvaliteta njegovog „proizvoda“. Odnosi se, dakle, na karakteristike diplomiranih studenata, njihova znanja i kompetencije, koja predstavljaju rezultat, ili, u ovom slučaju, „proizvod“ obrazovnog procesa. Iz tog razloga dizajniranje kurikuluma zasnovanog na ishodima učenja i kompetencijama, formulisanje adekvatnih ishoda učenja a time i razvijanjem specifičnih i opštih kompetencija studenata, čini se korak bliže ka osiguranju kvaliteta univerzitetskog obrazovanja.

„U uslovima kreiranja i razvijanja kurikuluma, ishodi učenja stavljeni su u prvi plan obrazovnih promena. Oni predstavljaju prilagođavanje u naglašavanju prelaska sa poučavanja na učenje, koje karakteriše usvajanje pristupa u čijem je centru student, što je u suprotnosti tradicionalnom pristupu u čijem je centru nastavnik. Učenje koje je usmereno na studenta stavlja fokus na odnos i vezu nastave – učenja – procenjivanja, kao i na fundamentalnu povezanost između dizajniranja, sprovođenja i merenja procesa i rezultata učenja“ (Adam 2006: 3–4).

U cilju kreiranja takvih programa neophodno je jasno i detaljno definisati željene ishode učenja i kompetencije, stoga je potrebno napraviti razliku između ta dva koncepta i razgraničiti na šta se odnose. U *Tuning* vodiču za kreiranje studijskih programa navodi se da kompetencije predstavljaju kvalitet, sposobnost, kapacitet ili veštinu koje je student razvio i koje njemu pripadaju. Dok se ishodi učenja određuju kao merljivi rezultat iskustva učenja koji omogućuje da se utvrdi u kojoj meri i do kojeg nivoa je određena kompetencija formirana. Ishodi učenja nisu svojstvo koje je jedinstveno za svakog studenta, nego su izjave koje dopuštaju visokoškolskim institucijama da izmere da li je student razvio određene kompetencije do potrebnog nivoa (Lokhoff *et al.* 2010: 21).



Slika 4. Razvoj kompetencija u okviru studijskih programa (Cox 2010, prema: Lokhoff *et al.* 2010: 38).

Bitno je istaći da prilikom definisanja kompetencija i ishoda učenja određenog studijskog programa treba voditi računa o sva tri aspekta koji čine kompetencije koje se odnose na sticanje znanja, veština i vrednosti, a da se nijedan aspekt ne favorizuje u korist drugog. Neretko se dešava da je dimenzija znanja shvaćena kao najvažniji ishod i da su većina nastojanja tokom obrazovnog procesa usmerena na sticanje što veće količine znanja. Međutim, znatan broj autora, kao što je i ranije istaknuto, posebno ističe

da su sticanje i razvoj opštih kompetencija značajniji za uspeh u poslu i da takva grupa kompetencija pravi razliku među uspešnim i manje uspešnim pojedincima.

U knjizi o ishodima učenja, autonomiji studenata i prenosivim veštinama ističe se da su „dobri” diplomirani studenti oni koji, zahvaljujući delom svom obrazovanju mogu da koriste svoj um na nezavisan, efikasan i kreativan način, kao i oni koji poseduju širok spektar znanja i veština relevantnih za zaposlenje” (Wilde, Hardaker 1997: 6). Autori takođe ističu da će „dobro dizajnirani kursevi verovatnije razvijati i podsticati dobre studente i razvoj lične autonomije koje je u bliskoj vezi sa znanjem i spretnošću u poslovnom svetu“ (Wilde, Hardaker 1997: 6).

Kao jednu od mogućih pretpostavki za uspešno dizajniranje kurikuluma na osnovu definisanih ishoda učenja, Watson je predstavio model uvođenja *zajedničkih ishoda učenja* koje bi svi profesionalci trebalo da dostignu i razviju tokom studija. Grupa koju sačinjavaju zajednički ishodi učenja sastoji se od tri manje grupe, pri čemu je u okviru svake definisan znatan broj kompetencija i veština na koje se odnose. Dakle, „okvir zajedničkih ishoda učenja sastoji se od *komunikacijskih veština*, značaja *grupne dinamike* i dostizanja *profesionalne svesnosti*. Zajednički ishodi dizajnirani su tako da intenziviraju interakciju i timski rad među profesionalcima iz različitih disciplina (Watson 2002: 206). Ova grupa ishoda učenja predstavlja poseban aspekt ciljeva i ishoda celokupnog studijskog programa i na taj način ukazuju na značaj i neophodnost razvoja opštih sposobnosti tokom trajanja studija. Autor smatra da je ključni zadatak sistema visokog obrazovanja da inkorporira zajedničke ishode učenja u svoje studijske programe (Watson 2002).

Kreiranje visokoškolskih kurikuluma koje je podrazumevalo prvenstveno definisanje sadržaja koji će se proučavati i nakon toga određivanje i organizaciju predmeta predstavljalo je tradicionalni pristup i način dizajniranja studijskih programa. U takvom pristupu nastavnik je bio taj koji je odlučivao o izboru sadržaja, načinu njegovog prezentovanja, organizaciji predavanja i ceo proces bio je primarno usmeren na nastavnika, njegov uticaj i autonomnu procenu o tome koliko dobro su studenti usvojili određeni sadržaj (Kennedy 2007). U literaturi je to definisano kao pristup u čijem je centru nastavnik i predstavlja tradicionalno poimanje uloge nastavnika i studenta u obrazovnom procesu.

U skladu sa aktuelnom reformom visokog obrazovanja sugeriše se drugačiji pristup koji podrazumeva da se prilikom dizajniranja kurikuluma prvenstveno definišu

ishodi učenja i kompetencija studenata i nakon toga kreiraju nastavni sadržaji i predmeti. Ovakav model fokusira se na to šta se očekuje da studenti znaju i mogu da urade na kraju trajanja studijskog programa (Kennedy 2007) i u tom smislu predstavlja novu obrazovnu paradigmu u okviru koje se polazi od studenta. Može se, takođe, reći da je takav pristup „zasnovan na ishodu“ (Kennedy 2007: 3). Novi izazov za sve koji učestvuju u razvoju kurikuluma u visokom obrazovanju predstavlja upotreba ishoda učenja, tako da se proces učenja sagleda iz ugla studenata, a ne iz ugla potreba nastavnog procesa, te da se na taj način unapredi kvalitet učenja za studente (Allan 1996).

U svetlu novih obrazovnih trendova i aktuelnih reformi, svaka detaljna analiza kurikuluma, ciljeva i ishoda obrazovanja mora da referiše na klasično nasleđe američkog teoretičara Ralfa Tajlera (Tyler 1987). Njegov inovativni pristup dizajnu i evaluaciji kurikuluma učinio ga je jednom od vodećih i najuticajnijih figura američkog obrazovanja (Madaus and Stufflebeam 1989; Stone 1989). U trajanju od čak 60 godina, on je ostvario izuzetne doprinose u domenima kao što su dizajniranje kurikuluma, testiranje, evaluacija i obrazovne politike (Husén 1989: ix). Tajler je još na postdiplomskim studijama 1923. godine osmislio test iz prirodnih nauka za srednju školu, nakon čega je shvatio da postoje dramatični problemi u dotadašnjem dominantnom pristupu koji se odnosio na testiranje prostog memorisanja sadržaja (Tyler 1987: 22–47).

Svoj rad posebno je intenzivirao od 1933. godine, kada je predvodio čuvenu osmogodišnju studiju posvećenu evaluaciji u obrazovanju, koja je obuhvatala 30 srednjih škola i 300 koledža i univerziteta i doprinela je promeni svojevrsne rigidnosti i preuskog karaktera tadašnjeg srednjoškolskog kurikuluma (Tyler 1987). U svojim delima i praktičnom radu, Tajler se pre svega udaljio od pogleda na testiranje kao prostog statističkog procesa koji smešta ljude na krivu normalne distribucije. Za njega, evaluacija bi morala da polazi od *ciljeva*: onoga šta pokušavamo da naučimo učenike i studente, kako da zapamte ili da razumeju različite sadržaje. Navedeni uvidi postali su poznati kao *Tajlerova racionala*, koja je utemeljila evaluaciju u obrazovanju i imala direktne posledice na obrazovne politike u Sjedinjenim Državama i, indirektno, na obrazovanje širom sveta.<sup>6</sup> Zbog svega navedenog, Tajlera neretko nazivaju i „ocem

---

<sup>6</sup> Tajler je imao izuzetan uticaj na obrazovne politike na nacionalnom nivou, pošto je bio angažovan u radu brojnih tela koja su se bavila reformom obrazovanja (i dodelom različitih sredstava), kao što je i doprineo pisanju čuvenog američkog Zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju iz 1965. godine. Bio je i prvi direktor Centra za napredne studije bihevioralnih nauka na Stenfordu, osnivač i prvi predsednik

evaluacije u obrazovanju“ (Nowakowski 1983: 25), kao i „Gospodinom Obrazovanje, glavom i bradom“ (Husén 1989: viii).

Najznačajniji aspekt Tajlerovog rada, odnosi se na razmatranje problematike dizajniranja i kreiranja kurikuluma, kao i sprovođenje evaluacije i procenjivanja obrazovnog procesa i učeničkog postignuća. U tom smislu, „oduvek je gledao na evaluaciju kao na integralni deo procesa razvoja kurikuluma“ (Madaus and Stufflebeam 1989: 199). Kao rezultat opsežnog rada u oblasti razvoja kurikuluma, objavio je monografiju pod nazivom *Osnovni principi kurikuluma i instrukcija* 1949. godine, koja je postala jedno od najznačajnijih i najuticajnijih dela u obrazovanju i danas se štampa i objavljuje. Tom prilikom predstavio je rezultate svog rada koji su postali vrlo uticajni i poznati pod nazivom *Tajlerova racionala* i odnosili su se na dizajniranje kurikuluma. Tajler je smatrao da je za potrebe kreiranja adekvatnog kurikuluma neophodno odgovoriti na četiri ključna pitanja.

1. Koje ciljeve obrazovanja bi škola trebalo da nastoji da ostvari?
2. Koja obrazovna iskustva treba da se obezbede da bi se ostvarili ti ciljevi?
3. Kako ta obrazovna iskustva mogu efikasno da se organizuju?
4. Kako se određuje da li su postignuti ciljevi? (Tyler 1966: 25).

U osnovi navedenih pitanja nalaze se sve dileme i nedoumice koje bi trebalo rešiti i razmatrati prilikom kreiranja kurikuluma. Ovako zasnovan kurikulum predstavlja sistem koji je unapred definisan i određen i u okviru kojeg su usklađeni svi relevantni elementi, kao što su ciljevi obrazovanja, organizovanje nastave i obrazovnih iskustava i načini proveravanja ostvarenosti rezultata. U radovima kasnijih autora, ovakva struktura i uređenje kurikuluma najčešće se naziva *konstruktivno poravnanje* (vidi: Biggs, Tang 2011). Međutim, i ovakvo stanovište naišlo je na određene kritike, prvenstveno upućene rigidnoj organizaciji i strukturi, smatrajući da na taj način predstavlja „zatvoreni sistem planiranja i prakse koji nije u skladu sa shvatanjem obrazovanja kao procesa koji je *otvoren* i u skladu sa viđenjem postmodernističkog društva, kao otvorenog i raznolikog, multidimenzionalnog i fluidnog“ (Cohen, Manion, Morrison 2007: 31).

Nakon toga, brojni autori bavili su se problematikom kreiranja kurikuluma i većina se slaže sa Tajlerovim stavom, smatrajući da bi kurikulum trebalo da bude

---

Nacionalne akademije obrazovanja, a među njegovim studentima bio je i Bendžamin Blum (Husén 1989: vii).

dizajniran tako da nastavne aktivnosti, učenje i procenjivanje stečenog znanja i veština, budu koordinisani i usklađeni sa planiranim ishodima učenja. Takvo usklađivanje Biggs i Tang nazivaju „konstruktivnim poravnanjem“ (Biggs, Tang 2011: 95).

„‘Konstruktivno’ potiče iz konstruktivističke teorije u okviru koje se smatra da studenti koriste sopstvenu aktivnost da konstruišu svoje znanje koje se interpretira kroz njihovu već postojeću shemu. ‘Poravnanje’ predstavlja princip u teoriji kurikuluma u okviru koje se smatra da zadaci procenjivanja i proveravanja treba da budu usaglašeni sa onim što je bilo planirano da se nauči, kao kod procenjivanja na osnovu kriterijuma“ (Biggs, Tang 2011: 97).

Kenedi u tumačenju ove sintagme smatra da se „*konstruktivno* odnosi na tip učenja, odnosno na to kako i šta student radi, dok se *poravnanje* odnosi na to kako i šta nastavnik radi“ (Kennedy 2007: 23). Dakle, ovo je jedan od mogućih pristupa u kreiranju kurikuluma koji se bazira na dva ključna pristupa i zasniva na ishodima učenja i onome što se očekuje da student zna i može da uradi nakon trajanja studija, kao i da se student stavlja u centar obrazovnog procesa. Stoga se i smatra da je ova koncepcija jedna od najprimenjivijih i najefikasnijih u kreiranju kurikuluma.

Biggs i Tang u skladu sa tim navode jasno određene četiri faze kojih se treba pridržavati kako bi se adekvatno uskladili svi elementi u dizajniranju konstruktivno poravnate nastave i procenjivanja znanja:

- jasno opisati planirane ishode učenja u formi glagola (aktivnosti učenja), njihove ciljeve (sadržaj) i specificovati kontekst i standarde koje bi studenti trebalo da dostignu;
- kreirati okruženje za učenje koristeći aktivnosti za nastavu i učenje koje se odnose na konkretan glagol i stoga verovatnije doprinose ostvarenju planiranog ishoda;
- koristiti zadatke za procenjivanje koji takođe sadrže taj glagol, što omogućuje procenu i donošenje odluke uz pomoć rubrika „da li“ i „koliko“ dobro učinak studenata zadovoljava postavljene kriterijume;
- transformisati ove odluke u kriterijume za standardno ocenjivanje (Biggs, Tang 2011: 100).

Ukoliko prilikom koncipiranja i dizajniranja kurikuluma, nastavnici prate navedene faze, doći će se do jasno usaglašanih etapa i adekvatno struktuiranog obrazovnog procesa koji se sastoji od načina realizacije nastave, procenjivanja naučenog i stečenog i time do ostvarivanja planiranih ishoda učenja. U takvoj situaciji može se

govoriti o respektabilnom kvalitetu visokog obrazovanja jer su svi faktori koji na to utiču, detaljno planirani i razrađeni, međusobno usaglašeni i usmereni ka ostvarivanju jedinstvenog cilja, odnosno ka što kvalitetnijem obrazovanju i što celishodnijem razvoju studenata.

Na sličan način Anderson raspravlja o odnosu standarda i ciljeva obrazovanja, načina organizovanja nastave i didaktičkog materijala, sa načinom procenjivanja i testiranja stečenih znanja i veština. Otvara niz pitanja o odnosu ova tri aspekta, ali zaključuje da je potrebno da postoji snažna povezanost među njima kako bi se postigli najbolji rezultati. Smatra da „validnost sadržaja, pokrivenost sadržaja i mogućnosti za učenje jesu uključeni u okvir opštijeg koncepta koji predstavlja ‘poravnanje kurikuluma’“ (Anderson 2002: 257).

Međutim u okviru ovako jasno definisanih koraka, faza i elemenata strukturiranja i definisanja kurikuluma, značajno je ukazati i na moguće posledice ovakvog pristupa. U tom smislu Harden navodi da se kritika obrazovanja zasnovanog na ishodima odnosi na objektivnu zabrinutost da takav pristup postavlja određena ograničenja i nameće rigidne modele za nastavnike i one koji dizajniraju kurikulume (Harden 2002). Autor, takođe, navodi da se tom prilikom neadekvatno definiše oblast stavova i da se postavljaju suvišni zahtevi nastavnicima u pogledu specifikacije ishoda, procenjivanja i beleženja podataka. Međutim, zaključuje i ističe da se, ipak, brojni autori ne slažu sa ovim i sličnim konstatacijama i da upotreba ishoda učenja ima značajan uticaj na obrazovanje (Harden 2002).

Novi pristupi obrazovanju otvaraju niz mogućnosti za dizajniranje kurikuluma, planiranje i organizovanje nastavnog rada, inoviranje nastavnih strategija i metoda, uključivanje studenata i sl. Pasivnost studenata i njihovo nekritičko primanje informacija dobijenih od nastavnika predstavljaju obrasce koji ne mogu da odgovore potrebama savremenog obrazovanja. Zaključuje se da su ishodi učenja i kompetencije koje studenti stiču tokom i nakon studija jedan od ključnih indikatora kvaliteta visokog obrazovanja. Svi ostali aspekti kurikuluma takođe doprinose boljoj organizaciji, većoj efikasnosti, unapređenju rada, ali se kvalitet najviše reflektuje u tome šta studenti dobijaju i koje veštine i znanja steknu na fakultetu.

#### **4.8. Kritički osvrt na politiku upotrebe ishoda učenja**

U okviru razmatranja složenosti visokoškolske obrazovne politike u Evropi, posebno implementacije ishoda učenja kao jednog od značajnih alata za sprovođenje reforme, kao i kreiranja kurikuluma zasnovanog na kompetencijama i ishodima, primetni su oprečni stavovi o mogućnostima i izazovima njihove upotrebe i očekivanim efektima.

U literaturi koja se bavi proučavanjem ovih tema preovlađuju stavovi o neospornom značaju i pozitivnim efektima upotrebe ishoda učenja i njihovom višestrukom uticaju na unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja. Naime, već je pomenuto da njihova implementacija u visokoškolske kurikulume utiče na povećanje transparentnosti visokog obrazovanja kao i stečenih kvalifikacija, olakšava mobilnost studenata i zaposlenih, doprinosi kreiranju kurikuluma i organizovanju nastavnog procesa usmerenog na studenta, doprinosi pripremanju studenata za zapošljavanje, ali i nastavak studija i dr.

Međutim, u okviru razmatranja problematike u vezi sa ishodima učenja, njihovom implementacijom, efektima, teorijskim utemeljenjima i empirijskim indikatorima, kao i dominantnim stavovima o njihovom značaju za kvalitet obrazovanja, ne mogu se zanemariti i suprotne teze koje analiziraju moguće prepreke i posledice njihove upotrebe. Pored navedenih aspekata relevantnosti ishoda učenja, značajno je pomenuti i iznete kritike ovog koncepta, izazove na koje se nailazi prilikom njihove implementacije, kao i insistiranje da im se posveti već deo vremena u radu nastavnika. Zato će u nastavku biti prikazani stavovi relevantnih autora koji se posebno bave ovom problematikom.

Hasi i Smit koji su detaljno objasnili koncept ishoda učenja i definisali podele i klasifikacije, razmatrali su i moguća ograničenja njihove upotrebe u visokom obrazovanju. Autori ističu da su kritike najčešće usmerene na to da su ishode učenja preuzeli menadžeri obrazovanja da bi ih upotrebljavali kao indikatore određenog učinka i da su, shodno tome, oni mutirali od korisnog obrazovnog alata i postali birokratski teret (Hussey and Smith 2002). To se posebno odnosi na ulogu i obaveze nastavnika da prilikom koncipiranja studijskih programa pojedinačnih predmeta kao i nastavnih jedinica odvoje određeni deo vremena za planiranje i definisanje ishoda učenja. U literaturi je primetan stav da takva očekivanja predstavljaju dodatno opterećenje i teret



nastavnicima i da, u skladu sa tim, ishodi učenja imaju više formalnu nego suštinsku funkciju.

Hasi i Smit, takođe, zapažaju i navode izvesne nedoslednosti kada je u pitanju organizacija visokoškolske nastave, smatrajući da je u skladu sa postojećom organizacijom visokog obrazovanja, nastavnik u vrlo nezavidnom položaju. Ističu da je ironija aktuelnog konteksta visokog obrazovanja to što sistemi za monitoring i osiguranje kvaliteta treba da generišu stvarnu birokratiju u okviru institucije a u isto vreme da veličaju autonomiju, nezavisnost studenata i doživotno obrazovanje. Nastavnik je u takvoj situaciji zaglavljen između ishoda učenja koji su unapred definisani, sa jedne strane, i usklađivanja mogućnosti za razvoj i podršku nezavisnih, autonomnih pojedinaca koji kontinuirano uče, sa druge, što opravdano pretpostavlja da uguši originalnost u učionici (Hussey, Smith 2003: 358). Međutim, svoja razmatranja zaključuju tezom da se oni ne zalažu za to da upotrebu ishoda učenja treba napustiti, nego smatraju da postoji nekoliko ozbiljnih grešaka u ideji o njihovoj upotrebi.

„Smatramo da ishodi učenja mogu biti opisani jedino opštim terminima i da njihova upotreba treba da bude fleksibilna tako da mogu da uključe i one ishode koji se pojave u realnoj nastavnoj praksi. Prilikom takve analize, bili smo u problemu kako da se pomerimo izvan onoga što bi se moglo videti kao destruktivna i negativna kritika, kako bismo predložili širi, realističniji i praktičniji pristup definisanju i upotrebi ishoda učenja (Hussey Smith 2003: 359).

Slično pomenutim stavovima, u radu o učenju o ishodima, ističe se da je sve veći pritisak ne samo da se ishodi učenja artikulišu, nego i da se dizajniraju jasni načini procenjivanja realizacije ovih ishoda, što razumljivo utiče na to da nastavnici budu pod dodatnim stresom, da se osećaju zbunjeno ili besno (Ascough 2011). Autor, u prilog takvom stavu, navodi da trenutna ekonomska klima ne pomaže ovoj situaciji, jer se od akademskog osoblja traži da budu više angažovani u nastavi i u nauci, ali sa manje dostupnih resursa. U takvoj situaciji pomeranje ka ishodima učenja može izgledati kao nepoželjno breme koje se dodaje na već veliki teret, pa iz tog razloga pripadnici akademskog osoblja mogu postati dodatno izmoreni i cinični u vezi sa tim procesom (Ascough 2011: 45–46). Međutim, i sam autor ističe da to ne mora uvek da bude slučaj i da adekvatno razumevanje i planiranje ishoda učenja predstavlja korak dalje ka njihovoj implementaciji a time i unapređenju kvaliteta obrazovanja.

Jednu od najoštrijih kritika ishoda učenja i njihove upotrebe u visokom obrazovanju, izneo je Frenk Furedi, profesor emeritus na Univerzitetu u Kentu,

smatrajući ih *korozivnim* (Furedi 2013). On navodi da ishodi učenja predstavljaju dodatni birokratski i administrativni teret, a njihovo definisanje za module i predmete smatra besmislenom aktivnošću, sa čime se, po njegovom mišljenju, slaže većina akademskog osoblja u neformalnim razgovorima. Ističe, takođe, da oni jesu alat koji pomaže studentima da razjasne sveukupnu svrhu programa, kao i zadataka za proveravanje i ocenjivanje i u tom smislu svakako predstavljaju svojevrsni model jasnoće (Furedi 2013). Međutim, po njegovom mišljenju, preciznost dobijena putem kristalizacije akademskih zadataka u nekoliko reči je iluzorna i verovatno će zbuniti i odvratiti studente od jasnoće koja dolazi kao rezultat ozbiljnog studiranja, učenja i refleksije (Furedi 2013).

Furedi navodi četiri značajna argumenta koji idu u prilog njegovoj tezi da su ishodi učenja korozivni i da ih ne treba upotrebljavati u visokom obrazovanju.

1. Upotreba ishoda učenja pretil da poremeti akademski odnos između nastavnika i studenta. Furedi smatra da svaka disciplina ima svoje specifične načine obrazovanja, ali da čak i najčvršće nauke treba da omogućie studentima da bar ponekad krenu putem intelektualnog eksperimentisanja i otkrivanja. Voditi studente na takve zadatke, po njegovom mišljenju, zahteva od nastavnika da budu spremni da se prepuste novim iskustvima, kao i da budu dovoljno fleksibilni da neguju odnos sa studentima koji odgovara datim okolnostima. Obećanje sigurnosti putem ishoda učenja narušava odnos koji evoluira u pravcima koji nisu uvek predvidivi. Takođe, smatra da etos ishoda učenja umesto vođenja obezbeđuje prenošenje informacija i da umesto saradnje favorizuje jednosmernu dinamiku umesto dijaloga.
2. Razvija se klima koja smanjuje mogućnosti i nastavnika i studenata da se snalaze u neizvesnim situacijama. Razjašnjenja različitih dimenzija akademskog učenja predstavljaju uzaludan pokušaj da se dobije određena izvesnost i sigurnost putem oslanjanja na proces. Međutim, Furedi smatra da konačan rezultat i ono što se na kraju dobija, nije jasnoća nego rigidnost. U tom smislu ističe da rigidnost i standardizacija pedagogije predstavlja pokušaj da se veštački premosti problem koji leži u neodređenosti između znanja i razumevanja.
3. Ishodi učenja smanjuju i devalviraju umetnost predavanja, koja se najčešće ogleda u mogućnosti da nastavnik može da odgovori na neočekivana i nepredviđena pitanja i probleme koji se pojave tokom nastave i dijaloga koji se

vodi. Kada je nastava usmerena na to šta drugi misle da studenti treba da znaju na kraju kursa, nastavnici su pošteđeni neprilike da misle sami za sebe. Umetnost poučavanja takođe podrazumeva i umeće i spremnosti da se prema različitim studentima nastavnici različito odnose, što podrazumeva individualizovani pristup.

4. Kao četvrti argument Furedi navodi „da posledice režima ishoda učenja šire kulturu cinizma i neodgovornosti“ (Furedi 2013: A3). Zastupnici politike upotrebe ishoda učenja smatraju da će predstavljanjem posla koji se obavlja u instituciji na eksplicitniji način visoko obrazovanje postati transparentnije. Međutim, paradoksalno je da način organizovanja obrazovanja, koje kao jedan od svojih ciljeva ima institucionalizaciju odgovornosti, neguje klimu neodgovornosti. Takav utilitaristički etos pospešuje neodgovornost jer postaje važnije da li su formalni ishodi ostvareni, a ne ono što su studenti zaista doživeli i naučili (Furedi 2013).

Furedi na kraju zaključuje da ništa ne bi bilo izgubljeno ukoliko bi se ishodi učenja isključili iz visokog obrazovanja i ističe da je potrebna pluralistička akademska kultura u okviru koje se kursevi organizuju na način na koji se najbolje povezuju sa ključnim pitanjima za određenu disciplinu (Furedi 2013). Takođe, ironično govori i o dostupnim „vodičima“, „praktičnim uputstvima“, „sugestijama“ koji su prezentovani i objavljeni na brojnim univerzitetima i odnose se na pružanje konkretnih uputstava i smernica za adekvatno pisanje i formulisanje ishoda učenja. Posebno kritikuje sugestije koje se odnose na to koje glagole i termine nastavnici treba da koriste prilikom pisanja ishoda, a koje ne.

„Nastavnici su odrasli ljudi, kojima ne treba izvesna jezička policija da im pruži instrukcije o tome koje glagole da koriste. Studente takođe, treba tretirati kao odrasle kojima treba da bude dozvoljeno da se ukrcaju na putovanje otkrivanja umesto da budu vođeni ka unapred određenoj destinaciji“ (Furedi 2013: A3).

Nakon iznetih kritika, opservacija, zapažanja i komentara koji se mahom odnose na negativne aspekte upotrebe ishoda učenja, nemoguće je ne zapitati se o njihovoj suštinskoj vrednosti, uticaju i dometima. Da li njihova upotreba zaista ograničava kreativnost nastavnika i studenata? Da li predstavljaju unapred utvrđene ciljeve koje bez odstupanja treba slediti? Pružaju li mogućnost studentima za istinsko učenje i istraživanje? Da li predstavljaju puku formalnost ili su suštinski važan aspekt nastavnog

procesa? Čini se da je moguće postaviti niz važnih pitanja koji zadiru u etos ishoda učenja i ispituju njihovu vrednost za sve zainteresovane strane nastavnog procesa.

Zaključak koji se može doneti, na osnovu stavova u literaturi, ali i empirijski dobijenih podataka, ukazuje na to da nastavno osoblje ne prihvata ishode učenja sa velikim entuzijazmom, da ih određena grupa nastavnika zaista smatra dodatnim teretom i u skladu sa tim da izražava sumnju u njihovu pravu vrednost. Međutim, i pored analize kritika koje se odnose na ishode učenja, čini se nemogućim pokušaj osporavanja njihovog značaja za organizaciju i planiranje nastave, kreativni pristup učenju, saradnji između nastavnika i studenata, samostalnom istraživanju studenata i sl.

Ishodi učenja prvenstveno su predstavljeni i definisani kao alat koji omogućuje transparentnost studentima, nastavnicima, poslodavcima, visokoškolskim institucijama, agencijama i sl. Oni nastavnicima daju priliku za planiranje sopstvenog rada, usklađivanje metoda i strategija rada, kao i načina procenjivanja ostvarenih ciljeva. Predstavljaju takođe, konkretizaciju kompetencija koje se odnose na širok spektar znanja, veština i vrednosti, a pored područno specifičnih podrazumevaju i opšte kompetencije za život i rad. Moguće je dakle, postaviti pitanje o načinu definisanja i formulisanja ishoda učenja kao dodatnoj obavezi za nastavnike, ali ne i njihovom doprinosu nastavnom procesu i unapređenju kvaliteta obrazovanja.

## **5. Kvalitet visokoškolskog obrazovanja: koncept, praksa i tendencije razvoja**

*Kvalitet u obrazovanju je na neki način problematičan: kao i lepota, nalazi se u očima – ili više u umu – posmatrača.  
(prema: Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 11)*

Kvalitet u najširem smislu predstavlja složen i dinamičan koncept kojem se teži u svim aspektima života i rada i posebno u oblasti obrazovanja. Sve veću aktuelizaciju osiguranja kvaliteta visokog obrazovanja uslovile su promene u društvu i globalnoj ekonomiji. To je posebno evidentno u evropskom visokom obrazovanju na prelazu u 21. vek pod uticajem Bolonjskog procesa koji je počeo da menja sliku obrazovnog prostora u Evropi. Takođe, značajan uticaj imaju i promene u finansiranju javnog sektora, komercijalizacija visokog obrazovanja, drugačiji upravljački procesi, smanjenje finansiranja, povećanje broja studenata, zahtevi tržišta rada, konkurentnost evropskog tržišta na globalnom nivou i dr., što sve ima za posledicu potrebu za internom i eksternom kontrolom kvaliteta, monitoringom, vrednovanjem i evaluacijom svih aspekata obrazovnog procesa.

Jedna od najzapaženijih promena u visokom obrazovanju odnosi se na aktuelne zahteve da institucije visokog obrazovanja treba da budu predmet kritičkog preispitivanja kvaliteta njihovog rada (Becher 2004). Sa druge strane, ideja kvaliteta donekle može da predstavlja eroziju jednom datog poverenja univerzitetima, koji su u prošlosti smatrani sposobnim za održavanje sopstvenih standarda bez spoljašnjih intervencija (Becher 2004: 719).

U proces osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju uključene su brojne zainteresovane strane od kojih svaka ima svoja očekivanja u pogledu standarda kvaliteta obrazovnog procesa. Tokom poslednje decenije posebno se insistira na tome da sistem visokog obrazovanja bude spreman da odgovori zahtevima različitih interesnih grupa kao što su studenti, roditelji, poslodavci, tržište rada, ministarstvo i sl., i na taj način utiče na osiguranje kvaliteta obrazovnog procesa. Iz tog razloga se ističe da je uspostavljanje i osiguranje kvaliteta ključna odgovornost obrazovnih institucija, kao i onih koji u njima rade (McKimm 2009).

U poglavlju o nastanku i razvoju Evropskog prostora visokog obrazovanja detaljno je obrađen razvoj ideje obezbeđenja kvaliteta visokog obrazovanja i njegova evolucija tokom godina i tokom trajanja obrazovne reforme. Prikazani su i značajni koraci i strategije relevantnih institucija Evropske unije koji su realizovani sa ciljem kreiranja kulture kvaliteta u svim institucijama koje participiraju u realizaciji visokog obrazovanja. U ovom poglavlju fokus je stavljen na teorijska razmatranja i definisanje pojma kvaliteta sa prikazom različitih pristupa u određenju kvaliteta u visokom obrazovanju. Zatim, prikazane su konkretne procedure, alati, standardi i smernice razrađeni u okviru evropskih nastojanja za unapređenje i kontrolu kvaliteta visokoškolskih institucija i studijskih programa.

### ***5.1. Različiti pristupi i teorijska određenja kvaliteta visokoškolskog obrazovanja***

Pojam kvaliteta u visokom obrazovanju počinje intenzivno da se razvija tokom proteklih decenija, a posebno od 1990. godine, iako je i do tada predstavljao jednu od značajnih odrednica akademske odgovornosti i obaveza, ali i implicitni element univerzitetskog obrazovanja. Kao „pionirske zemlje“ Ujedinjeno Kraljevstvo, Francuska i Holandija su oko 1985. godine predstavile svoju prvu formalnu politiku osiguranja kvaliteta, što je nakon toga uradila i Danska 1992. godine. Tada predstavljene politike obezbeđenja kvaliteta, podrazumevale su formiranje agencija koje su sprovodile evaluaciju i izveštavale nadležna ministarstva i državna tela o dobijenim rezultatima (Kohoutek 2009a: 28). Nakon toga se politika osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju sve više razvijala, unapređivala i proširivala i na druge zemlje Evrope. Tokom poslednje decenije prošlog veka zapaža se sve veća briga svih zainteresovanih strana koje na posredan ili neposredan način učestvuju u visokom obrazovanju i iz tog razloga koncept kvaliteta počinje dodatno da se unapređuje i implementira u sve aspekte visokoškolske politike.

U knjizi *Unapređenje kvaliteta u obrazovanju*, autori navode da je kvalitet u obrazovanju jasno povezan sa njegovom svrhom. Varijeteti različitih pretpostavki i vrednosti ističu percepciju svrhe obrazovanja u demokratiji, gde se navodi poseban značaj oslobađanja i ispoljavanja potencijala svih građana. Prirodu kvaliteta duhovito objašnjavaju analogijom sa procesom čišćenja luka:

„Zaista, suze zbog frustracije klize niz obraz istraživača jer je definicija kvaliteta nedostižna. Verujemo da kvalitet zavisi od određenog konteksta u kojem se posmatra. Specifičan je u zavisnosti od oblasti. Kvalitet je ključni deo učenja i obrazovanja, a učenje je svrha svih obrazovnih institucija“ (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 13).

Autori takođe navode da je kvalitet neodvojiv deo proizvoda i da na taj način predstavlja sam proizvod a ne proces. Pretpostaviti drugačije znači ne razumeti prirodu kvaliteta. Kvalitet zavisi od sistema koji ga proizvodi, ali ujedno predstavlja i atribut tog sistema, isto koliko i sam proizvod i na taj način zavisi od procesa, ljudi, kao i načina na koji oni rade zajedno. Kvalitet ne može biti definisan kao određena konkretna procedura, niti se može garantovati kontrolom svake faze procesa (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005). Ističu da „kvalitet u obrazovanju predstavlja evaluaciju obrazovnog procesa koji ima za cilj povećanje potrebe da se dostignu i razviju talenti korisnika procesa i da se istovremeno ostvare standardi odgovornosti koje postavljaju klijenti koji za to plaćaju ili učinka i ishoda obrazovnog procesa (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 11–12).

*Kvalitet* je u današnje vreme vrlo poznata i frekventna reč, ali je prisutna raznovrsnost različitih interpretacija, upotrebe, kao i brojnih definicija (Dale 2003). Autori se slažu da je pojam kvaliteta još uvek nejasno definisan i nedovoljno određen, ali da pre diskusije o sistemu njegovog osiguranja i unapređenja, treba da se definiše šta sam pojam predstavlja i na šta se u užem i širem smislu odnosi.

Problem sa određenjem i definisanjem pojma kvaliteta se prema Dejlu, ogleda u tome što ljudi uglavnom kažu da znaju šta se misli pod kvalitetom, i daju tipične izjave kao što je: „Znam šta je kada ga vidim“ (ili osetim, okusim, omirišem) (Dale 2003: 4). Smatra takođe, da ovako jednostavne izjave i interpretacije nestručnih ljudi maskiraju potrebu da se definiše kvalitet i njegovi atributi na operacionalan način. Po njegovom mišljenju, kvalitet kao koncept poprilično je težak za većinu ljudi da ga shvate i razumeju, jer ga mnogo „zabune i mitova okružuju“ (Dale 2003: 4).

O značenju pojma kvalitet može se diskutovati *ad infinitum*, kao što navodi Doerti u uvodnom delu knjige *Razvoj sistema kvaliteta u obrazovanju* i ističe da ne postoji konsenzus u shvatanju i određenju pojma kvaliteta (Doherty 1994/2005). U pokušaju definisanja navodi citat Pirsinga koji ističe: „Kvalitet... Znae šta je, ali ipak i ne znate šta je... Ukoliko niko ne zna šta je, onda za sve praktične svrhe ne postoji uopšte. Ali za sve praktične svrhe, ipak postoji“ (Pirsing 1976, prema Doherty 1994/2005: 4). Ovo se, po

Doertiju, može označiti kao svojevrsni „ne možeš ga definisati, ali ćeš znati kada ga budeš video“ argument i jedan od omiljenih citata za teoretičare, koji u određenim okolnostima može voditi do ekskluzivnog, ako ne i elitističkog stava, što dovodi do konfrontacije kada se daje mišljenje i procena kvaliteta (Doherty 1994/2005: 4).

Grin postavlja pitanje definisanja i određenja pojma kvaliteta i navodi da ključna debata o razumevanju koncepta kvaliteta u obrazovnom kontekstu jeste problem da li se on može jednostavno izvesti iz privatnog sektora koji je najviše usmeren na profit i transformisati za uslove institucija javnog sektora. Komercijalne organizacije drugačije su osnovane, imaju drugačije ciljeve i drugačiji spoljašnji kontekst i okruženje. Jedan od primera za ovakvu filozofsku dilemu jeste i reakcija mnogih visokoškolskih institucija koje s pravom postavljaju pitanje da li se onda u okviru sistema visokog obrazovanja studenti mogu posmatrati kao mušterije? (Green 1994: 7).

Kvalitet takođe može biti posmatran kao metafora za suprotstavljene poglede u vezi sa ciljevima visokog obrazovanja. Barnett smatra da aktuelne percepcije kvaliteta podrazumevaju sledeće aspekte: tehnicistički (na osnovu tehničkih instrumenata); kolegijalni (na osnovu tvrdnji akademske zajednice); epistemički (na osnovu zahteva konkretne naučne discipline); konzumeristički (polaganja prava učenika ili budućih učesnika); percepciju poslodavaca (potrebe tržišta rada koje prihvataju proizvod sistema); profesionalni (tvrdnje nezavisnih profesionalnih tela) i kontrolišući (potrebe države i drugih spoljašnjih agencija koje imaju autorizovana prava da procenjuju visoko obrazovanje i objave rezultate do kojih su došli) (Barnett 1994/2005: 38).

Kako bi ilustrovao pluralizam shvatanja, Njuton daje kratak pregled određenja pojma kvaliteta u visokom obrazovanju navodeći različite autore i njihova shvatanja. Na taj način skicira debatu koja se razvila u celoj Evropi o tome kako koncept kvaliteta treba da bude definisan. „Becher (1989) smatra da je kvalitet ‘kreacija političke mode’, Neave (1986) navodi da je ‘nedostižan’, Harvey i Green (1993) smatraju da je ‘klizav’ i ‘vrednosno određen’. Scott (1994) jasno ističe da ‘je merodavna definicija kvaliteta u visokom obrazovanju nemoguća’ i navodi da ‘u literaturi nedostaju teorijska razmatranja o kvalitetu u visokom obrazovanju’. Pirsing (1990) smatra da ‘ne postoji definicija kvaliteta... Znaćeš šta je kada ga pronađeš..’ I na kraju kako Green (1994) zaključuje ‘u krajnjem odredištu, kvalitet je filozofski koncept’ “ (Newton 2007: 14).

Nakon pregleda aktuelnih stavova o konceptu i pojmu kvaliteta u obrazovanju, možemo zaključiti da i dalje ne postoji jasna, konkretna i opšteprihvaćena definicija



kvaliteta. „I ovako različita određenja navela su autore Rivsa i Bednara da zaključe da je ‘potraga za univerzalnom definicijom kvaliteta i iskazom o uzročno-posledičnim vezama neuspešna“ (Mischra 2007: 12). Na sličan način je i u dokumentu *Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja*, osiguranje kvaliteta definisano kao opšti termin u visokom obrazovanju koji ima brojne interpretacije i zaključeno je da nije moguće koristiti jednu definiciju da se obuhvate sve okolnosti (ENQA 2009).

Evidentno je da postoji pluralizam shvatanja koncepta kvaliteta i da prihvatanje određene definicije zavisi od samog konteksta u kojem se posmatra. Ono što je donekle slično različitim određenjima jeste da kvalitet u obrazovanju predstavlja kako njegov rezultat, tako i deo samog procesa. Takođe, da bi se što bolje shvatio kvalitet u određenom obrazovnom kontekstu, potrebno je uvažiti sve zainteresovane strane i njihove percepcije i očekivanja koja imaju od obrazovanja.

Neki autori zaključuju da osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju nije pitanje na koje se lako daje odgovor i da ima mnogo očekivanja od brojnih zainteresovanih strana od kojih svaka ima različite interese. Cilj koji je dodeljen osiguranju kvaliteta čini se beskrajnim i predstavlja raspon aktivnosti od praćenja nacionalnih sistema visokog obrazovanja, razvoja informacionih centara za studente i unapređenja alata za upravljanje institucijama visokog obrazovanja (Curvale 2010). Posebno je značajna aktuelnost potrebe unapređenja kvaliteta, jer iako je pojam odavno predstavljen u oblasti industrije, proizvodnje i menadžmenta i nakon toga inkorporiran u ostale aspekte društva, tek tokom protekle decenije postaje više zastupljen i u obrazovanju. Težnje u okviru kreiranja Evropskog prostora visokog obrazovanja usmeravaju se na unapređenje, obezbeđenje i kontrolu kvaliteta.

Na osnovu pregleda stavova i pokušaja definisanja kvaliteta u visokom obrazovanju, zaključuje se da postoji niz različitih strategija, procedura i propisa za njegovo osiguranje i unapređenje. Definisani su različiti indikatori, kao i brojni pristupi određenju kvaliteta, koji olakšavaju i omogućavaju sprovođenje spoljašnje i unutrašnje kontrole, kao i drugih procedura koje podrazumevaju evaluaciju, verifikaciju, monitoring i sl. Sve one imaju za cilj da ukažu na aktuelno stanje i postojeći nivo kvaliteta obrazovanja, kao i da daju smernice i pravce njegovog unapređenja i osiguranja.

Dejvid Garvin (1984) je u svojoj knjizi *Upravljanje kvalitetom* i nekoliko objavljenih radova, kao i na osnovu pregleda aktuelnih stavova u literaturi, definisao pet mogućih pristupa kvalitetu.

- *Transcendentni pristup* – „može se opisati kao subjektivni, lični i individualni pristup apsolutnom kvalitetu“ (Bodroški 2012: 654). Garvin navodi da zagovornici ovog pristupa tvrde da se kvalitet ne može precizno definisati i da poimanje kvaliteta češće predstavlja jednostavno svojstvo koje se ne može analizirati i koje naučimo da prepoznamo jedino kroz iskustvo. Slično je i sa drugim konceptima (npr., ljubav, lepota i dr.) koji se mogu razumeti jedino kada je osoba izložena nizu objekata koje prikazuju određene karakteristike (Garvin 1984). U kontekstu kvaliteta visokog obrazovanja, znači da tek nakon određenog iskustva, studiranja na različitim univerzitetima, upoznavanja drugačijih obrazovnih sistema i usluga, saradnje sa nastavnim kadrom, organizacije nastave i sl. možemo zaključiti o kvalitetu određene visokoškolske ustanove. Dakle, po ovom principu poimanje i određenje kvaliteta zasniva se na ličnom utisku i subjektivnoj proceni učesnika obrazovnog procesa. Stoga se i kao glavni nedostatak ovakvog pristupa ističe manjak objektivnosti, nemogućnost kvantitativne procene i nedovoljan broj transparentnih i jasno proverljivih kriterijuma.
- *Pristup baziran na proizvodu* – stepen kvaliteta najviše se bazira na skupu jasno definisanih kriterijuma i objektivno proverljivih karakteristika samog proizvoda. Prema Garvinu, suština ovog pristupa je u kvantitativnom merenju. Dakle, razlike u kvalitetu reflektuju razlike u kvantitetu određenih sastojaka ili osobina koje poseduje proizvod. Ovakav pristup podrazumeva vertikalnu i hijerarhijsku dimenziju kvaliteta, jer proizvod i njegova specifična svojstva mogu biti rangirani na osnovu količine ili nivoa ostvarenosti određenog svojstva koje poseduju (Garvin 1984). Reflektujući ovakav pristup na oblast visokog obrazovanja, znači da „visokoškolske ustanove koje ‘proizvode’ studente sa boljim ocenama i većim brojem poena na testovima, koji brže dolaze do diplome ili brže nalaze posao na tržištu rada i zarađuju veće plate kada se zaposle – obezbeđuju obrazovanje višeg kvaliteta“ (Bodroški 2012: 655). Međutim, ovakav pristup određenju kvaliteta ima nekoliko ograničenja i nedostataka. Uočava se da se na osnovu broja diplomiranih studenata, brzine njihovog zapošljavanja, efikasnosti studiranja i dr.

ne može govoriti nužno o kvalitetu visokoškolskog obrazovanja, konkretnog univerziteta ili studijskog programa. Navedeni indikatori mogu zavisiti i od drugih relevantnih aspekata, kao što su trenutne potrebe tržišta rada za određenim zanimanjima, ekonomske situacije, individualni potencijali svakog pojedinca i sl.

- *Pristup baziran na korisniku* – zasniva se na tezi da se kvalitet nalazi u očima korisnika i time ističe kao osnovni kriterijum kvaliteta individualne preferencije svakog korisnika. Pretpostavlja se da svaki korisnik ima različite potrebe i želje, i u skladu sa time ona roba koja na najbolji način zadovoljava njegove potrebe je ona za koju smatra da ima najveći kvalitet. Međutim, ovakva konceptualizacija pojma kvaliteta suočava se sa dva značajna problema. Prvi je praktične prirode – kako agregatno široke varijacije individualnih preferencija mogu da vode definicijama kvaliteta na nivou tržišta. Dok je drugi fundamentalniji i odnosi se na to kako razlikovati one attribute proizvoda koji označavaju kvalitet od onih koji jednostavno maksimiziraju zadovoljstvo kupaca (Garvin 1984). Na osnovu ovakvog pristupa, može se reći da kvalitet visokog obrazovanja zavisi od preferencija i procene samih studenata i drugih zainteresovanih strana koje na posredan ili neposredan način učestvuju u visokom obrazovanju. Važno je istaći da različite percepcije kvaliteta imaju veoma značajne implikacije na obrazovanje, i s tim u vezi, roditelji, studenti, predstavnici ministarstva, poslodavci i dr., imaju svoju percepciju standarda kvaliteta na osnovu koje donose odluke (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005). Međutim, kao nedostatak ovog pristupa ističe se i problem određivanja prioritetnog korisnika visokog obrazovanja. Da li su značajnije preferencije studenata koji stiču određena znanja i kompetencije, poslodavaca koji nude poslove za određene profile stručnjaka, roditelja koji plaćaju obrazovanje svoje dece, predstavnike ministarstva koji utiču na kreiranje obrazovne politike? „Takođe, eksterne zainteresovane strane – poslodavci, predstavnici vlade, reprezentativna tela za osiguranje kvaliteta, sve više traže sistematični i sistemski pristup kvalitetu, a ne *ad hoc* inicijative ili korektivne akcije nakon određenih događaja“ (Holloway 1994/2005: 60). Kao važnu proceduru za utvrđivanje i kontrolu kvaliteta većina univerziteta u svetu primenjuje studentsku evaluaciju. Različitim upitnicima nastoje da utvrde percepciju i mišljenje studenata o kvalitetu nastave, organizacije studija,

nastavnog kadra i dr. i da na osnovu toga odgovore potrebama studenata kao direktnim korisnicima visokog obrazovanja. Međutim, u takvom određenju ostaje glavno pitanje – „da li studentsko zadovoljstvo ili percepcija može biti glavni kriterijum kvaliteta visokog obrazovanja?“ (Bodroški 2012: 657).

- *Pristup baziran na proizvodnji* – predstavlja suprotnost prethodnom pristupu jer se najviše fokusira na ponudu i usmeren je na proizvodnju, dok pristup usmeren na korisnika podrazumeva subjektivne elemente koji se odnose na preferencije korisnika. Prema Garvinu ovaj pristup definiše kvalitet kao *usklađenost sa zahtevima*. Jednom kada je određena specifikacija ili utvrđen dizajn određenog proizvoda, svako odstupanje implicira redukciju njegovog kvaliteta. Izvrsnost se izjednačava sa ostvarenjem planirane specifikacije i mogućnošću da se prvog puta napravi dobar proizvod (Garvin 1984). U skladu sa tim Garvin ističe da unapređenje kvaliteta vodi ka manjim troškovima, jer je isplativija prevencija grešaka, nego njihova popravka ili ponovna izrada. U kontekstu visokog obrazovanja ovaj pristup može značiti da „univerziteti na kojima radi više profesora po studentu, ili na kojima profesori imaju veći broj bolje rangiranih publikacija nego što je to zahtevani standard, mogu da obezbede bolje obrazovanje nego univerziteti koji imaju manje profesora po studentu, s manjim brojem radova u odgovarajuće kategorisanim publikacijama“ (Bodroški 2012: 658). Lisman u svojoj knjizi *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja* oštro kritikuje sistem visokog obrazovanja u Evropi i principe na kojima se njegova reforma zasniva. U skladu sa malopredašnjim navodima ističe da univerziteti postaju „fabrike znanja“ i svi teže da liče jedni na druge, da se radi po istim standardima i normama. U takvoj situaciji odstupanje od standarda i propisane procedure tretira se kao čist „defekt“ u obrazovanju (Liessmann 2006/2008). Lismanovi navodi se mogu tumačiti u skladu sa pristupom kvalitetu baziranom na proizvodnji gde takođe ističe značaj unapred utvrđenih procedura i normi kojih se treba pridržavati tokom procesa proizvodnje, dok svako odstupanje od tih procedura dovodi do greške, defekta i anomalije i time smanjuje kvalitet konačnog proizvoda.
- *Pristup baziran na vrednosti* – razmatra i definiše kvalitet u kontekstu troškova i cene. Prema ovom pristupu, kvalitetan proizvod je onaj koji obezbeđuje dobre performanse po prihvatljivoj ceni. Prema Garvinu, ovaj pristup sugeriše da

proizvod koji ima visoku cenu i izrađen je po proizvodnoj specifikaciji, ne predstavlja kvalitetan proizvod ukoliko privuče mali broj kupaca (Garvin 1984). Visoka cena određenog proizvoda ne znači nužno i visoki kvalitet. Prema ovom pristupu u oblasti visokog obrazovanja visoka školarina ne znači nužno i kvalitetno obrazovanje ukoliko se vrlo mali broj studenata opredeli za određeni studijski program, i ukoliko postoji mala zainteresovanost kako studenata, tako i poslodavaca za određeni profil i kvalifikaciju.

Pregledom vladajućih stavova u literaturi, posebno u oblasti menadžmenta i poslovnog upravljanja, zatim i obrazovanja zaključuje se da nema jednostavne, opšte i jedinstvene definicije kvaliteta. Postoje mnoga tumačenja, obrazloženja i razumevanja koncepta kvaliteta od kojih ga svako na svoj način detaljnije pojašnjava i određuje. Jasno je da se kvalitet ne može posmatrati odvojeno od konteksta i da od šire slike u kojoj se posmatra zavisi i njegovo tumačenje i shvatanje. U skladu sa tim, postoje brojne procedure i postupci koji čine sastavni deo sistema kvaliteta, kao što su: kontrola kvaliteta, osiguranje kvaliteta, povećanje kvaliteta, razvoj i unapređenje kvaliteta i celokupno upravljanje kvalitetom (*Total Quality Management* – TQM). Na jednom kraju takvog spektruma kvalitet se više posmatra u saglasnosti sa specifikacijom proizvoda, dok je na drugom kraju kvalitet u vezi sa osnaživanjem i samoopredeljenjem (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 11–12).

Kada je reč o definicijama kvaliteta u visokom obrazovanju, smatra se da se one mogu podeliti u dve velike grupe. Prva se odnosi se na pristup koji je više usmeren na kvalitet ishoda, odnosno na učinak obrazovnog procesa, dok je druga grupa definicija više usmerena na kvalitet samog procesa i razvoja, kao i implementacije i unapređenja institucionalnih aktivnosti (Michalak 2010). Međutim, pluralizam različitih određenja i definicija kvaliteta može dovesti do različitih kriterijuma i procena jednog istog proizvoda, stoga se ne treba oslanjati samo na jedan pristup. Kvalitet u visokom obrazovanju treba posmatrati kao dinamičnu, promenljivu i kontekstualno zavisnu kategoriju i u skladu sa tim i sve ostale aspekte koji učestvuju u obrazovanju trebalo bi takođe posmatrati u međuzavisnom odnosu, pri čemu svaki od njih može uticati na povećanje ili smanjenje kvaliteta obrazovne usluge na univerzitetima.

Diskusije o kvalitetu postale su sve aktuelnije i značajnije tokom protekle decenije, posebno nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije i pokretanju inicijativa o stvaranju zajedničkog Evropskog prostora visokog obrazovanja i istraživanja.

Razmatranjem šta se uopšte podrazumeva pod kvalitetom u visokom obrazovanju, koje procedure uključuje, na šta se odnosi i sl., otvara se niz drugih pitanja i tema za diskusiju. Na primer, ko bi trebalo da meri ili kontroliše kvalitet u obrazovanju? Da li uključenost različitih zainteresovanih strana u obrazovanje može biti značajno za definiciju kvaliteta? Da li je prihvatljivije meriti kvalitet u zavisnosti od ulaznih vrednosti, procesa, ishoda ili rezultata i da li ga procenjivati na nivou obrazovnih programa, institucija ili obrazovnog sistema? Ukoliko je kvalitet multidimenzionalna kategorija, koja dimenzija zasluđuje prioritet, kada su resursi ograničeni? Svako od ovih pitanja je validno i zasluđuje ozbiljno istraživanje i nijedno od njih ne mora imati najbolji ili tačan odgovor (Holloway 1995/2005).

Određenje i ostala pitanja i aspekti kvaliteta u visokom obrazovanju podrazumevaju mnoštvo različitih ideja, rešenja, istraživanja i razmatranja. Pirsing čak zaključuje „Nemojte definisati kvalitet. U tome je tajna.“ (Pirsing 1976: 213, prema Doherty 1995/2004: 4). Nijednom definicijom nije do kraja jasno predstavljen koncept kvaliteta, ali se u skladu sa preferiranim određenjem kreira obrazovna politika i postupci u okviru njegove kontrole i unapređenja, kao i kultura kvaliteta na visokoškolskoj instituciji.

## ***5.2. Osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja***

Pojam kvaliteta postaje sve značajniji na svim visokoškolskim institucijama u Evropi, posebno u situaciji izrazite konkurentnosti među univerzitetima i potrebe osiguranja kvalitetnijih obrazovnih usluga kako bi upisali što veći broj domaćih, ali i internacionalnih studenata. Orsinger naglašava da se razlozi za to nalaze u relevantnim političkim i socijalnim promenama koje su se desile tokom prethodnih godina (Orsingher 2006). Kao prvi razlog navodi da je veliki broj visokoškolskih institucija u Evropi doživeo značajnu promenu u finansiranju i da je povučena velika količina sredstava i resursa od strane države, tako da su sve institucije bile prinuđene da pronađu nove načine da privuku studente i nove izvore finansiranja. Kao drugi razlog autorka navodi da je nakon davanja veće autonomije institucijama visokog obrazovanja država tražila i veći stepen transparentnosti i odgovornosti. I kao treći razlog ističe uticaj brojnih spoljašnjih faktora kao što su tržište rada, Evropski prostor visokog obrazovanja, sve veću društvenu značajnost istraživanja i visokog obrazovanja, što je

dovelo do toga da univerziteti implementiraju procedure za osiguranje kvaliteta (Orsingher 2006). Evidentni su, dakle, brojni razlozi i promene koje su uticale na to da se sistem osiguranja i kontrole kvaliteta prenese iz oblasti poslovnog menadžmenta, industrije i proizvodnje i u oblast obrazovanja.

Pored prikaza različitih pristupa i određenja pojma kvaliteta u visokom obrazovanju datog u prethodnom delu, značajno je definisati i ključne procese koji čine sistem obezbeđenja kvaliteta na visokoškolskim institucijama. Doerti navodi i određuje najznačajnije procese, koji su prikazani u nastavku, ističući da se oni mogu pronaći u sistemima osiguranja kvaliteta u različitim oblicima i formama.

- *Osiguranje kvaliteta* – predstavlja sistem koji se zasniva na modifikaciji i kontroli procesa koristeći pri tome anticipirane rezultate i efekte, što doprinosi većoj sigurnosti u to da će greške biti isključene koliko god je to moguće. U obrazovanju osiguranje kvaliteta podrazumeva pregled ciljeva, sadržaja, resursa, nivoa, kao i očekivanih ishoda modula, programa i kurseva.
- *Kontrola kvaliteta* – predstavlja sistem zasnovan na povratnoj informaciji i podrazumeva sakupljanje informacija tako da greške mogu biti ispravljene. U obrazovanju ova procedura podrazumeva dobijanje povratne informacije od zaposlenih, studenata i poslodavaca. Zahteva redovni monitoring i pregled modula programa i kurseva.
- *Upravljanje kvalitetom* – kompletan sistem postavljen je tako da se osigura da će se proces kvaliteta zaista desiti. U obrazovanju podrazumeva procedure kao što su: analiza tržišta, razvoj kurikuluma, strateško planiranje, validacija, monitoring i analiza studentskog iskustva tokom studija.
- *Revizija kvaliteta* – odnosi se na internu i eksternu reviziju sistema upravljanja kvalitetom. Revizijom se proverava da li sistem zaista radi i funkcioniše onako kako je unapred definisano, prikupljajući pri tome relevantne dokaze.
- *Procena kvaliteta* – podrazumeva donošenje odluka i procene performansi uprkos kriterijumima, i može biti interna ili eksterna. Ova procedura može predstavljati potencijalni izvor konflikata, posebno što kriterijumi kvaliteta u obrazovanju nisu jasno definisani i određeni.
- *Povećanje kvaliteta* – predstavlja sistem za svesno i dosledno unapređenje kvaliteta svakog procesa. Ova procedura implicira stvaranje sofisticiranog sistema za razvoj i usavršavanje zaposlenih, kao i preduzimanje svesnih mera za

rešavanje sistemskih problema, što važi za svaki proces a time i obrazovni (Doherty 1994/2005: 6).

Značajno je naglasiti da su u okviru Evropskog prostora visokog obrazovanja i ministarskim konferencijama koje su održane tokom proteklih godina definisane procedure za praćenje, kontrolu i unapređenje kvaliteta obrazovanja, konstituisana su nezavisna tela, agencije i organizacije koje se bave procenom i akreditacijom visokoškolskih institucija, donete su smernice, strategije i preporuke kojih treba da se pridržavaju svi univerziteti u Evropi. Međutim, kao jedna od najznačajnijih akcija preduzetih radi stvaranja kulture osiguranja kvaliteta na evropskim visokoškolskim ustanovama ističe se konstituisanje Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju i donošenje važnog dokumenta pod nazivom *Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja*.

Evropska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju (*European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA*) osnovana je 2000. godine, prateći Preporuke Saveta Evrope o saradnji na osiguranju kvaliteta u visokom obrazovanju u Evropi (1998) i Bolonjske deklaracije (1999) kako bi se promovisala saradnja na polju osiguranja kvaliteta. Prvobitno je nosila naziv Evropska mreža za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, ali je 2004. godine naziv promenjen i od tada postoji pod nazivom Evropska asocijacija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju.

Ključna uloga Asocijacije jeste da doprinese održanju i povećanju kvaliteta i da deluje kao glavna pokretačka sila za razvoj sistema za osiguranje kvaliteta u zemljama potpisnicama Bolonjske deklaracije. Asocijacija se zalaže za to da odgovornost za osiguranje kvaliteta snose pojedinačne visokoškolske institucije i nacionalne agencije za akreditaciju i kontrolu kvaliteta, pri čemu se poštuje različitost u kulturnom nasleđu kao i u nacionalnim sistemima osiguranja kvaliteta. Brojne nacionalne agencije su ravnopravne članice ENQA-e, dok su druge u procesu pristupanja ili pridružene članice.

ENQA kao specifična mreža, putem svojih članova ima produženu ulogu u osiguranju kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi, koji je svakako započet potpisivanjem Sorbonske i Bolonjske deklaracije, a kroz formiranje mreže još je dalje utemeljen i unapređen njen rad. Asocijacija je na taj način odgovorna za prosleđivanje i deljenje informacija i iskustva među svim članovima koji su i njeni osnivači (Kristoffersen 2010). Na osnovu zaključaka i preporuka donetih na ministarskim



konferencijama i uključivanja ENQA-e u sve procedure i postupke za osiguranje kvaliteta, jasno je da je preuzela ulogu vodeće organizacije u osiguranju kvaliteta u visokom obrazovanju u Evropi.

U okviru ove Asocijacije, razvijen je i konstruisan dokument pod nazivom Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG*) koji predstavlja prekretnicu u procesu osiguranja kvaliteta u Evropi. Dokument je usvojen 2005. godine na ministarskoj konferenciji u Bergenu i od tada predstavlja zvanični vodič koji koriste sve institucije i tela za osiguranje i obezbeđenje kvaliteta u visokom obrazovanju u Evropi. U tom smislu, „ESG može biti konceptualizovan kao supranacionalni program bolonjske politike koji uključuje tri seta standarda praćenih odgovarajućim smernicama i koji su implementirani u praksu i rad agencija za obezbeđenja kvaliteta, kao i visokoškolskih institucija zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije“ (Kohoutek 2009b: 17). U okviru Bolonjskog procesa reforme visokog obrazovanja, jedan od ključnih ciljeva ogleda se u potrebi da se smernice i strategije definisane u ovom dokumentu adekvatno implementiraju i transformišu u kulturu kvaliteta visokog obrazovanja svake zemlje.

O elementima i odrednicama osiguranja kvaliteta koje su detaljno predstavljene u ovom dokumentu biće više reči u narednom delu. Međutim, u nastavku su istaknuti najznačajniji zaključci koji se odnose na očekivane efekte i rezultate donetih preporuka i standarda na procedure osiguranja kvaliteta visokog obrazovanja:

- korištenjem dogovorenih standarda i smernica poboljšaće se doslednost u osiguranju kvaliteta na celom Evropskom prostoru visokog obrazovanja;
- visokoškolske institucije i agencije za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja moći će da koriste zajedničke referentne tačke za osiguranje kvaliteta;
- Registar za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi (EQAR) pojednostaviće identifikovanje profesionalnih i verodostojnih agencija;
- osnažiće se postupci za priznavanje stečenih kvalifikacija;
- poboljšaće se verodostojnost rada agencija za osiguranje kvaliteta;
- evropski savetodavni forum za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju unaprediće razmenu stavova i iskustava između agencija i ostalih glavnih

činilaca visokog obrazovanja (uključujući visokoškolske institucije, studente i predstavnike poslodavaca);

- unaprediće se međusobno poverenje među agencijama i ustanovama;
- podržaće se međusobno priznavanje stečenih kvalifikacija (ENQA 2009).

Značajno je istaći da je 2008. godine osnovan Registar za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi (*The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR*) koji je formiran sa ciljem da objedini agencije i nacionalna tela koja se bave kontrolom i osiguranjem kvaliteta i koja rade u skladu sa Evropskim standardima i uputstvima i relevantnim nacionalnim zakonskim odredbama. Registar na taj način objedinjuje agencije i tela čija je delatnost unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja u nacionalnim okvirima i ima za cilj da poveća poverenje i transparentnost u pogledu osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju.

### **5.3. Procedure za unapređenje i obezbeđenje kvaliteta visokog obrazovanja**

Strategija osiguranja kvaliteta u Evropi razvijana je u okviru različitih sistema visokog obrazovanja i nacionalnih legislativa. U nekim zemljama osiguranje kvaliteta shvata se kao odgovornost pojedinačne visokoškolske institucije i zasniva se najviše na internoj evaluaciji studijskih programa koji se realizuju. U drugim zemljama osiguranje kvaliteta podrazumeva eksternu evaluaciju ili akreditaciju institucija i studijskih programa. U prvom slučaju nezavisni eksperti procenjuju programe i institucije, dok u drugom slučaju spoljašnje nezavisne agencije garantuju specifične oznake i potvrde kvaliteta programima i institucijama koji su ostvarili unapred definisane zahteve (Orsingher 2006). Orsinger takođe navodi da razlike u sistemima osiguranja kvaliteta u različitim državama predstavljaju sa, jedne strane, prepreke ka integraciji procesa visokog obrazovanja u Evropi, a sa druge strane, ovi različiti pristupi mogu razvijati mehanizam osiguranja kvaliteta u evropskom visokom obrazovanju zasnovan na zajedničkom prihvatanju i poštovanju različitih sistema (Orsingher 2006).

U okviru nacionalnih sistema visokog obrazovanja definisane su različite procedure osiguranja i kontrole kvaliteta koje uključuju internu i eksternu proveru, rad nezavisnih tela i agencija, kao i izveštavanje i transparentnost dobijenih rezultata. U zavisnosti od primenjenih procedura definisani su postupci i obaveze svih zainteresovanih strana kao što su visokoškolske institucije, zaposleni, nezavisna tela i

agencije, spoljašnji eksperti, od kojih svaka na svojstven način učestvuje u procesu unutrašnje i spoljašnje kontrole kvaliteta visokog obrazovanja.

Grin u radu *Šta je kvalitet u visokom obrazovanju?* postavlja pitanje koje aspekte i dimenzije kvaliteta bi trebalo procenjivati. Navodi da postoji jedan opšti cilj visokog obrazovanja kao što je unapređenje ekonomskog i socijalnog razvoja putem obezbeđenja obučanih i sposobnih ljudi koji se ostvaruje na dva načina:

- obrazovanjem i razvojem diplomiranih studenata koje treba da zadovolje potrebe za ljudskim resursima organizacija u poslovnom, industrijskom i uslužnom sektoru;
- pomeranjem granica znanja putem istraživanja (Green 1994: 18).

On ističe da je u procenjivanju i obezbeđenju kvaliteta visokog obrazovanja, najznačajnija povezanost između kvaliteta nastave i obrazovanja i kvaliteta istraživanja koja se realizuju na određenoj visokoškolskoj instituciji (Green 1994).

Međutim, kontrola kvaliteta visokog obrazovanja još uvek nije potpuno jasno definisan proces, ali potreba za adekvatnom upotrebom i određenjem postupaka i metoda svakako je postavljena kao jedna od najvažnijih ciljeva. Sprovođenje kontinuirane kontrole kvaliteta od posebnog je značaja i predstavlja proces koji postaje sastavni deo svakog obrazovnog sistema, jer između ostalog, ukazuje na pozitivne aspekte, eventualne probleme, ali i daje preporuke za usavršavanje i razvijanje. Stoga je „kvalitet koji je shvaćen kao dostizanje akademske izvrsnosti oduvek bio centralna vrednost visokog obrazovanja“ (Schwarz and Westerheijden 2007, prema Gray, Patil and Codner 2009: 5).

Činjenica da je pitanje kvaliteta u visokom obrazovanju veoma brzo postalo centar pažnje svih značajnih supranacionalnih tela (EU, OECD-IMHE) pomogla je da se osiguranje kvaliteta pozicionira vrlo visoko u prioritetima pojedinačnih država i nacionalnih obrazovnih sistema (Kohoutek 2009a: 28). Kao ilustracija značaja i geneze sistema osiguranja kvaliteta u evropskom visokom obrazovanju, prikazani su rezultati studije objavljeni u radu o osiguranju kvaliteta u visokom obrazovanju. Značajno istraživanje sprovedeno je nakon potpisivanja Mاستrihtskog ugovora (Ugovora o Evropskoj uniji) 1992. godine i odnosilo se na proučavanje sistema za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u različitim državama. Istraživanje je imalo za cilj da ispita i utvrdi metode osiguranja kvaliteta visokog obrazovanja prvenstveno u zemljama tadašnjim članicama Evropske unije, kao i drugim zemljama i posebno u Sjedinjenim

Američkim Državama. Istraživanje je inicirala i realizovala Evropska komisija kao odgovor na sve veći interes za kvalitet u visokom obrazovanju – usled rasta kapaciteta nacionalnih sistema visokog obrazovanja i međunarodnog razvoja (Kohoutek 2009a).

Autori istraživanja identifikovali su nekoliko zajedničkih elemenata u skoro svim nacionalnim sistemima za osiguranje kvaliteta u zemljama Zapadne Evrope i oni podrazumevaju sledeće:

- agente koji upravljaju na sistemskom nivou i koji rade manje ili više nezavisno od vlade;
- proces samoevaluacije koji predstavlja osnovu metodologije evaluacije u kombinaciji sa
- spoljašnjom proverom i kontrolom kvaliteta, koja predstavlja takav sistem da češće akademske kolege nego druge zainteresovane strane ili inspektori iz ministarstva vrše proveru i učestvuju u spoljašnjoj evaluaciji;
- izveštaj o evaluaciji koji je dostupan javnosti ili bar rezime dobijenih rezultata, zbog odgovornosti;
- određeni uticaj vladinih odluka o finansiranju, iako najčešće na indirektan i neformalan način (Kohoutek 2009a: 28–29).

Nalazi ovog istraživanja rezultirali su prikazom jednog opšteg modela koji je konceptualizovan oko četiri elementa osiguranja kvaliteta sa procesom samoevaluacije kao osnovom za metodologiju evaluacije. Četiri ključna elementa koji sačinjavaju ovaj opšti model kontrole kvaliteta visokog obrazovanja su: agencije koje koordiniraju i organizuju sistem kontrole kvaliteta, samoevaluacija institucija, spoljašnja evaluacija nezavisnih eksperata i sastavljanje izveštaja o dobijenim rezultatima.

Brenan i Ša su istražujući primenjivost ovog modela pronašli varijacije u sistemima osiguranja kvaliteta koji se ogledaju u modelima i uslovima funkcionisanja nacionalnih agencija, nivou i fokusu procene, svrsi samoevaluacije, eksternim kontrolama kvaliteta, kao i u načinu izveštavanja o dobijenim rezultatima. Biling je ukazao na to da opšti model predstavlja određenu početnu tačku i da u svakoj zemlji mogu da postoje specifični dodatni elementi ili propusti, ali da su češće određene modifikacije sastavnih elemenata modela. Ovakve varijacije određene su praksom, veličinom sektora visokog obrazovanja, rigidnosti ili fleksibilnosti pravnog određenja pojma i sistema osiguranja kvaliteta, nivoom razvoja i dr. (Kohoutek 2009a).

Zaključak je da efikasan sistem osiguranja kvaliteta treba da ima sledeće karakteristike:

- jasnu specifikaciju uloga, odgovornosti i procedura;
- omogućuje da institucionalni ciljevi budu dostignuti;
- obaveštava o donošenju odluka;
- oslobođen je individualnih predrasuda;
- može se ponavljati tokom vremena;
- uključuje sve zaposlene;
- uključuje specifikaciju standarda i prihvatljivih dokaza i
- zahteva kontinuirano unapređenje (HEQC 1994, prema Newton 2006: 16).

Na osnovu opšteg modela kontrole kvaliteta i njegovih konstitutivnih elemenata, razvijani su nacionalni sistemi kontrole i obezbeđenja kvaliteta visokog obrazovanja u zemljama Evrope. Međutim, tek nakon potpisivanja Sorbonske i Bolonjske deklaracije ovi sistemi počinju da se formalizuju, utemeljuju i dobijaju oblik definisanog i unapred određenog sistema koji je obaveza svake zemlje učesnice Bolonjskog procesa.

### **5.3.1. Interna kontrola kvaliteta**

Interna kontrola kvaliteta podrazumeva sprovođenje različitih procedura, aktivnosti i provera sa ciljem sticanja relevantnih podataka o kvalitetu obrazovne usluge, rada nastavnika i saradnika, uslova za učenje na određenoj instituciji, kvalitetu studijskih programa, ostvarenosti ishoda učenja, kao i drugih značajnih indikatora koji bi trebalo da pokažu koliko uslovi na određenoj visokoškolskoj ustanovi omogućavaju kvalitetno obrazovanje. Akademski kvalitet ukazuje na to koliko su efikasne različite mogućnosti za učenje dostupne studentima i koliko im pomažu u dostizanju akademskih ciljeva. To znači proveravanje da li su studentima dostupni adekvatni uslovi kao što su odgovarajuća i efikasna nastava, podrška i različite mogućnosti za učenje (Castelluccio, Lanfranco 2006).

Prvi deo dokumenta Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja (ESG) posvećen je unutrašnjoj kontroli kvaliteta, gde su detaljno definisane smernice i standardi kojih bi trebalo da se pridržava svaka visokoškolska institucija u proceduri sprovođenja interne kontrole kvaliteta obrazovanja. Sledeći aspekti i preporuke su istaknuti kao najznačajnije.

- *Politika kvaliteta i postupci za osiguranje kvaliteta* – visokoškolske institucije bi trebalo da imaju razvijenu politiku kvaliteta i prpratne postupke za osiguranje kvaliteta i standarda svojih programa i kvalifikacija. Da bi to postigle, institucije bi trebalo da razviju i primenjuju strategiju za stalno unapređenje kvaliteta. Ta strategija, politika i postupci trebalo bi da imaju formalni status, da budu javno dostupni i da podrazumevaju uključivanje studenata i ostalih zainteresovanih strana.
- *Odobrovanje, praćenje i periodična provera programa i kvalifikacija* – visokoškolske institucije trebalo bi da imaju formalne mehanizme za odobrovanje, periodične provere i praćenje svojih programa i kvalifikacija.
- *Ocenjivanje studenata* – studente bi trebalo ocenjivati u skladu sa objavljenim kriterijumima, pravilima i procedurama koje bi trebalo dosledno primenjivati.
- *Osiguranje kvaliteta nastavnika* – visokoškolske institucije bi trebalo da imaju definisane metode za proveru kvalifikacija i stručnosti nastavnog osoblja i one treba da budu dostupne onima koji obavljaju spoljašnju kontrolu kvaliteta.
- *Obrazovni resursi i pomoć studentima* – visokoškolske institucije bi trebalo da osiguraju adekvatne i potrebne obrazovne resurse za svaki ponuđeni studijski program.
- *Informacijski sistemi* – visokoškolske institucije bi trebalo da prikupljaju, analiziraju i koriste relevantne informacije radi delotvornog upravljanja svojim studijskim programima i drugim aktivnostima.
- *Informisanje javnosti* – visokoškolske institucije bi trebalo da redovno objavljuju ažurne, nepristrane i objektivne informacije (kvalitativne i kvantitativne) o svojim programima i kvalifikacijama (ENQA 2009: 7).

### **Samoevaluacija institucija i studijskih programa**

Prema rečniku osnovnih termina i definicija o osiguranju kvaliteta i akreditaciji, interna evaluacija ili samoevaluacija definiše se kao „proces koji se sastoji od sistemskog prikupljanja administrativnih podataka, ispitivanja mišljenja studenata i diplomiranih studenata, održavanje vođenih intervjua sa nastavnicima i studentima, što rezultira kreiranjem izveštaja. Samoevaluacija predstavlja kolektivnu institucionalnu refleksiju, ali i priliku za povećanje kvaliteta“ (Vlăsceanu, Grünberg, Pârlea 2007: 56).

Interna evaluacija, dakle, podrazumeva samoevaluaciju institucija koju sprovode osobe koje procenjuju efekte, procedure i aktivnosti koje se organizuju u toj instituciji u kojima oni sami učestvuju i za koje su odgovorni. Značajno je da izveštaji koji nastaju kao produkt samovrednovanja i samoevaluacije treba da budu javno dostupni, a ujedno predstavljaju pouzdane podatke za sprovođenje eksterne evaluacije koju najčešće realizuju spoljašnja, nezavisna tela i agencije. Interna evaluacija bi trebalo da bude proces koji je komplementaran procesu spoljašnje evaluacije i u tom smislu predstavlja jedan od relevantnih indikatora u procesu osiguranja kvaliteta.

U većini slučajeva samoevaluacija je inicijalno posmatrana kao interni način sakupljanja informacija o aktivnostima koje se realizuju u okviru određene institucije. Zato je posmatrana kao element strategije komunikacije za one koji vide ovu proceduru kao strateški plan ili dugogodišnji ugovor. Proces samoevaluacije, u tom smislu, predstavlja polugu za promovisanje jedinstvenosti u okviru institucije i način za unapređenje performansi. Sa druge strane, određene institucije vide samoevaluaciju kao sredstvo koje mogu koristiti kada pregovaraju sa drugim telima, posebno vladom (Hénard 2007).

U knjizi *Osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju* navodi se da pravi kvalitet koji je održiv, jeste onaj koji se procenjuje od strane samih učesnika. Jedino na taj način se može spoznati koje su istinske snage a koja su ograničenja. „Samoevaluacija je kao da gledamo sebe u ogledalu“ (Michra 2007: 32). Dakle, izveštaj o samovrednovanju koji se zahteva za proces akreditacije, treba da bude dovoljno samokritičan i refleksivan. Na taj način samoevaluacija predstavlja indikator za kontinuirano unapređenje i prvi korak ka osiguranju kvaliteta (Michra 2007).

Samovrednovanje se najčešće sprovodi u skladu sa opštim aktom konkretne visokoškolske ustanove, i realizuje se sa ciljem analize uslova rada i studiranja, kao i kvaliteta studijskih programa, pri čemu se uzima u obzir ocena i evaluacija studenata.

„Validiran izveštaj o samoevaluaciji može da predstavlja efektivan mehanizam za razvoj kvaliteta, kao i sredstvo za ovladavanje unutrašnjim sposobnostima institucije za samorazvoj, samoobnavljanje i unapređivanje. U isto vreme povećava sposobnosti za redefinisane i regeneraciju. Ovakvo shvatanje predstavlja evolucionu paradigmu, obrazac za obnavljanje i ponovno utemeljenje. Kvalitet koji ne uspe da evoluirati i redefiniše sam sebe postaje ugrožen“ (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 65).

Samovrednovanje još uvek nije dovoljno utemeljen, definisan i adekvatno vrednovan proces u okviru sistema osiguranja kvaliteta u visokom obrazovanju. Kao razlog tome, može se izneti zapažanje da „samoevaluacija nema početak, kao ni kraj, i iz tog razloga se stalno razvija i unapređuje“ (MacBeath, Schratz, Meuret and Jakobsen 2004: 94). Kako Hénaud zaključuje visokoškolske institucije tek počinju da se bude i shvataju potrebu za izgradnjom procesa samoevaluacije i opštije kulture interne kontrole kvaliteta (Hénaud 2007). Međutim, moguće je da se problem nalazi u još uvek neodgovorenim pitanjima u vezi sa samovrednovanjem institucija: „Da li samoevaluacija otkriva celokupnu realnost jedne institucije? Da li je samoevaluacija u mogućnosti da označi i pokaže svaki izazov sa kojim se susreće institucija? Kako razlikovati sliku dobijenu na osnovu samoevaluacije od sveukupne realnosti?“ (Hénaud 2007: 79).

Svaka država u Evropskom prostoru visokog obrazovanja ima razvijen sistem kontrole i osiguranja kvaliteta koji je definisan u okviru nacionalne politike visokog obrazovanja. S obzirom na to da je „samoevaluacija izrađena na aktuelnom životu određene institucije, zasnovana na njenoj jedinstvenoj istoriji i individualnom kontekstu, ne postoji jednostavan niti jedinstven recept za njeno sprovođenje“ (MacBeath *et al.* 2004: 94). Takva situacija doprinosi razvoju pluralističkog pristupa u sprovođenju procedura samovrednovanja i time dovodi do obogaćivanja kulture kvaliteta u okvirima Evropskog prostora visokog obrazovanja.

### **Studentska evaluacija nastave i uslova studiranja**

U okviru reforme visokog obrazovanja u Evropi posebni ciljevi usmereni su na promenu položaja studenata i aktivno učestvovanje u sopstvenom obrazovanju, njihov subjekatski položaj, donošenje odluka, kreiranje kurikuluma izborom predmeta i usmerenja, preuzimanje odgovornosti za sopstveno obrazovanje, aktivno učestvovanje u nastavi, kao i doprinos kontroli kvaliteta studijskih programa i pedagoškog rada nastavnika. Takve inicijative predstavljaju značajne promene u odnosu na stari sistem studiranja i tradicionalnu paradigmu obrazovanja, gde studenti nisu imali istaknutu ulogu niti uticaj u kreiranju i sprovođenju obrazovnih programa. Međutim, novi pristupi visokom obrazovanju podrazumevaju aktivniji položaj studenata koji utiče na njihovo veće angažovanje i participaciju, ali i motivaciju za sopstveno učenje i obrazovanje.

U okviru interne kontrole kvaliteta visokog obrazovanja posebno značajno mesto zauzima procedura studentske evaluacije nastave, uslova studiranja i pedagoškog rada



nastavnika i saradnika. Kako se navodi u radu o prednostima i nedostacima uključivanja studenata u proces osiguranja kvaliteta, njihovo uključivanje u kulturu kvaliteta visokoškolske institucije pokazuje se kao veoma korisno. Kultura kvaliteta podrazumeva da čitava visokoškolska institucija – svaki student, profesor, asistent i administrativno osoblje – zajedno teže ka višem kvalitetu (Brus, Komljenović, Mac Síthigh 2006: 53). Tom prilikom autori su skrenuli pažnju na to da studenti neće biti u mogućnosti da doprinesu unapređenju kvaliteta ukoliko su ignorisani ili čak kažnjavani za davanje informacija, komentara ili podnošenja žalbi. Koncept kulture kvaliteta, kao i puna podrška merama osiguranja kvaliteta zahtevaju da se studenti prihvate kao potpuni i jednaki partneri (Brus, Komljenović, Mac Síthigh 2006: 53).

Važna uloga studenata ogleda se u učestvovanju u evaluaciji studijskih programa, organizacije nastave, opštih uslova studiranja, kao i pedagoškog rada nastavnika i saradnika. „Studenti kao zainteresovana strana trebalo bi da budu uključeni u evaluaciju kurseva i trebalo bi da participiraju u procesu unutrašnje kontrole kvaliteta putem donošenja odluka i učestvovanjem u upravljanju kvalitetom na instituciji visokog obrazovanja kao jednaki partneri“ (Leisyte & Westerheijden 2014: 84). Studenti se u tom kontekstu posmatraju kao vrlo značajan resurs, čija povratna informacija, mišljenje i obrazovno iskustvo značajno doprinose unapređenju kvaliteta nastavnog rada i uslova studiranja na konkretnoj visokoškolskoj instituciji.

Postoje različiti načini sprovođenja studentske evaluacije i neki od njih su pismenim putem, pomoću anketa koje sadrže različite tipove pitanja, putem vođenih intervjua, razgovorom ukoliko su u pitanju manje grupe studenata, fokus grupe i sl. Međutim, ono što se izdvaja kao najznačajnije jeste izvođenje zaključaka i implikacija evaluacije. Dobijeni podaci i zaključci mogu predstavljati put eventualnih unapređenja i poboljšanja kvaliteta nastave i obrazovanja. Podaci dobijeni studentskom evaluacijom daju realnu sliku o tome kako studenti kao jedna od najvažnijih zainteresovanih strana u visokom obrazovanju percipiraju obrazovnu ulogu na univerzitetu.

Handal navodi da je važno istaći još jednu stvar kada je u pitanju studentska evaluacija procesa nastave. Ono što se saznaje od studenata kada se ispituju njihovi stavovi o nastavi predstavljaju dve različite stvari. Sa jedne strane, dobijaju se relativno objektivne informacije, na primer, koliko su često prisustvovali nastavi, koliki broj studenata redovno dolazi na nastavu i sl. A, sa druge strane, dobijaju se subjektivne procene i vrednovanja o njihovom ličnom iskustvu u nastavnom procesu i kako su oni

doživeli određeni predmet, sadržaj, određenog nastavnika i saradnika. Autor takođe ističe da ovakva situacija ne treba da obeshrabri i da je jasno da su subjektivni doživljaji studenata veoma važni pri evaluaciji i kontroli kvaliteta nastave (Handal 2003).

Važno je istaći da evaluacija predstavlja zajednički poduhvat svih zainteresovanih strana koje učestvuju u obrazovnom procesu. Treba je shvatiti kao postupak od kojeg svi treba da imaju zajedničku korist, kao meru koju sprovode svi akteri obrazovnog procesa i važno sredstvo u radu, kako bi se kvalitet obrazovanja podigao viši nivo i time omogućili najbolji uslovi za učenje.

### **5.3.2. Eksterna kontrola kvaliteta**

Eksterna kontrola kvaliteta visokoškolskih institucija i studijskih programa podrazumeva sprovođenje različitih procedura i postupaka po standardima koje unapred definišu nezavisna tela, agencije ili grupe eksperata. Na taj način se obezbeđuje objektivna procena obrazovnih uslova koji postoje na određenoj visokoškolskoj instituciji.

Prema *Rečniku osnovnih termina i definicija o osiguranju kvaliteta i akreditaciji*, eksterna evaluacija predstavlja proces u kojem specijalizovane agencije prikupljaju podatke, informacije i dokaze o instituciji ili određenom delu te institucije, o ključnim aktivnostima konkretne institucije sa ciljem izrade izveštaja o njenom kvalitetu. Eksternu evaluaciju obavljaju timovi stručnjaka ili inspektora i obično podrazumeva tri različite operacije: analizu izveštaja samovrednovanja, posetu instituciji i izradu izveštaja evaluacije (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007).

Države potpisnice Bolonjske deklaracije kreirale su nacionalnu politiku osiguranja kvaliteta i definisale su konkretne procedure koje se sprovode u okviru kontrole kvaliteta institucija visokog obrazovanja. U većem broju slučajeva spoljašnju kontrolu sprovodi nezavisno telo koje imenuje nadležno ministarstvo. U većini zemalja potpisnica Bolonjske deklaracije ta tela predstavljaju agencije za kontrolu kvaliteta koje akredituju institucije i studijske programe. Većina nacionalnih agencija su punopravne ili pridružene članice Evropske asocijacije za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju ili su članice Registra za osiguranje kvaliteta visokog obrazovanja u Evropi. U okviru ovih organizacija postiže se transparentnost i uvažavaju različiti pristupi za obezbeđenje i kontrolu kvaliteta, što omogućuje razmenu iskustava i preporuka, kao i definisanje procedura na nivou Evrope.

Spoljašnja evaluacija i kontrola kvaliteta obavlja se periodično, pri čemu se za svaki naredni put prikupljaju potrebni podaci, sastavljaju izveštaji, sprovode istraživanja i analize neophodne spoljašnjim ekspertima za proveru rada institucije. Svaka visokoškolska institucija postavlja i određuje spoljašnje eksperte koji odgovaraju i podnose izveštaj upravi institucije. Oni su nezavisni akademski eksperti sa druge institucije ili iz druge oblasti koja je relevantna za konkretnu profesionalnu praksu (Orsingher 2006). Periodična evaluacija institucija obično se sprovodi svakih pet godina i najčešće uključuje rad spoljašnjih eksperata. Orsingher zaključuje da se time teži da se utvrdi da li su programi i ciljevi i dalje validni i adekvatni i da li studenti mogu da ih dostignu (Orsingher 2006: 25).

Radi adekvatnije i transparentnije kontrole kvaliteta, drugi deo dokumenta *Standardi i smernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru visokog obrazovanja* (ESG) posvećen je spoljašnjoj kontroli. Tom prilikom definisane su smernice i standardi kojih treba da se pridržavaju institucije koje sprovode spoljašnju kontrolu kvaliteta.

- *Upotreba postupaka za unutrašnje osiguranje kvaliteta*: u postupcima spoljašnjeg osiguranja kvaliteta treba uzeti u obzir i rezultate sprovedenih procedura za unutrašnje osiguranje kvaliteta koje su opisane u prvom delu Evropskih standarda i smernica.
- *Razvoj procesa spoljašnjeg osiguranja kvaliteta*: svi odgovorni (uključujući institucije visokog obrazovanja) trebalo bi da definišu svrhu procesa osiguranja kvaliteta pre njihovog uspostavljanja i razvoja i da ih objave zajedno s opisom postupaka koje koriste.
- *Kriterijumi za donošenje odluka*: svaka formalna odluka doneta kao rezultat aktivnosti sprovođenja spoljašnjeg osiguranja kvaliteta trebalo bi da se temelji na jasno objavljenim kriterijumima koje bi trebalo dosledno da se primenjuju.
- *Svrishodnost procesa*: sve procese spoljašnjeg osiguranja kvaliteta trebalo bi uspostaviti tako da odgovaraju određenoj svrsi.
- *Izveštavanje*: izveštaji bi trebalo da se objavljuju i budu javno dostupni, kao i da se pišu jasnim i razumljivom stilom ciljanoj publici. Sve odluke, preporuke i pohvale sadržane u izveštaju trebalo bi da budu uočljive;
- *Postupci naknadnog praćenja*: procesi osiguranja kvaliteta koji sadrže preporuke za određene aktivnosti ili koji traže dodatni akcioni plan trebalo bi da imaju unapred određene postupke naknadnog praćenja koji se sistemski primenjuju.

- *Periodične recenzije*: spoljašnje osiguranje kvaliteta visokoškolskih institucija i/ili programa treba sprovoditi u ciklusima. Dužina trajanja ciklusa i postupci recenzije bi trebalo da budu jasno definisani i objavljeni unapred.
- *Analize na nivou celokupnog sistema*: agencije za osiguranje kvaliteta trebalo bi da povremeno izrađuju kratke i sažete izveštaje u kojima će opisati i analizirati opšte zaključke svojih recenzija, vrednovanja, ocena i sl. (ENQA 2009: 8).

### **Akreditacija institucija i studijskih programa**

U okviru agencija za akreditaciju i kontrolu kvaliteta visokog obrazovanja definisani su minimalni standardi koje bi svaka visokoškolska institucija i studijski program koji se u okviru nje realizuje, trebalo da zadovolji, kako bi se smatralo da obezbeđuje dovoljan nivo kvaliteta obrazovne usluge za sve studente. Nakon što nezavisno telo ili agencija dobije potvrdu o stepenu ispunjenosti svih kriterijuma donosi odluku da li određena institucija ili studijski program mogu biti akreditovani. Potvrda o akreditaciji ukazuje na to da ustanova obezbeđuje bar minimum uslova za dobijanje kvalitetnog obrazovanja, sticanja znanja, iskustva, razvoja potrebnih kompetencija, kao i da studentima omogućuje da dobiju kvalitetnu obrazovnu uslugu i iskustvo na određenom fakultetu.

Akreditacija ima nekoliko značenja. Prema Orsinger, ona se u najužem smislu, odnosi na profesionalnu akreditaciju, koja se koristi da odredi da li određeni program ili kvalifikacija zadovoljava pristup konkretnoj profesiji. U širem smislu, odnosi se na akademsku akreditaciju, koja označava da su određeni unapred definisani ciljevi kvaliteta postignuti. Može se posmatrati kao ekstreman oblik sumativne evaluacije, iako se razlikuje od evaluacije jer u nekom smislu donosi presudu koja je ili „da“ ili „ne“, „prošao“ ili „pao“ (Orsingher 2006: 8).

U *Rečniku osnovnih termina i definicija o osiguranju kvaliteta i akreditaciji* navedeno da se pod pojmom akreditacije podrazumeva proces u kojem državna ili privatna tela vrše evaluaciju kvaliteta visokoškolske institucije u celini ili pojedinačnih obrazovnih programa sa ciljem da se i formalno utvrdi da institucija ili program zadovoljavaju unapred definisane minimalne kriterijume ili standarde (Vlašcenau, Grünberg, Pârlea 2007: 25). Obično podrazumeva tri značajna koraka, na osnovu kojih se donosi konačna odluka o akreditaciji. Prvi se odnosi na proces samoevaluacije koji sprovode zaposleni u određenoj instituciji i on rezultira izveštajem o samovrednovanju

u kojem se obrađuje set standarda i kriterijuma koje je unapred odredila agencija za akreditaciju. U drugom koraku instituciju posećuje tim stručnjaka koje je odabrala agencija za akreditaciju i koji tada pregledaju dokaze, intervjuišu akademsko i administrativno osoblje što na kraju rezultira izveštajem sa procenom kvaliteta uz preporuke komisiji za akreditaciju. I treći korak podrazumeva da komisija za akreditaciju pregleda dokaze i preporuke na osnovu određenog skupa kriterijuma kvaliteta i to rezultira donošenjem konačne procene i formalnim saopštavanjem odluke visokoškolskoj instituciji (Vlăsceanu, Grünberg, Pârlea 2007: 25–26).

Ovakvi procesi zahtevaju od institucija da neprestano rade na unapređenju kvaliteta svojih programa, usavršavanju nastavnog kadra, unapređenju nastavnog rada, organizacije studentskog života, obezbeđivanju potrebnih i adekvatnih resursa za kvalitetnu nastavu i učenje. Na taj način, kvalitet obrazovanja postaje ideal kojem se neprestano teži i proces koji se nikada ne završava. Stoga se od institucija zahteva kontinuirani monitoring rada i periodično validiranje efekata i uslova obrazovanja da bi se utvrdilo da na najbolji način ostvaruju potrebne kriterijume i standarde kvaliteta.

Definisani kriterijumi kvaliteta za potrebe akreditacije institucija i studijskih programa označavaju minimum standarda koje visokoškolske institucije moraju da zadovolje i da ih transformišu u set kvantitativnih i kvalitativnih indikatora koji će omogućiti razumevanje kako i do koje mere su ovi principi ostvareni. Iz tog razloga, akreditacija mora biti zasnovana na što jasnije definisanim kriterijumima ili standardima. Ona je shvaćena kao javno priznanje koje potvrđuje da je određeni prag kvaliteta ostvaren i dostignut. Međutim, ciljevi akreditacije su u dostizanju kvaliteta jednostavnim osiguranjem da su zadovoljeni minimalni standardi (Orsingher 2006: 9).

Proces akreditacije kao takve kritikovala je grupa autora u vidu navoda da je prezentovana kao instrument koji proverava da li su unapred definisani standardi kvaliteta zadovoljeni. Kritika je usmerena na to što se fokusira na minimum standarda, koristeći uske i u velikoj meri specifikovane kriterijume dok pri tome zanemaruje ukupan obrazovni kontekst. Na taj način povređuje akademske slobode, ističe i nameće obiman birokratski teret, otežava inovacije, u suprotnosti je sa procesom unapređenja i služi i štiti samo sebe, umesto da služi javnom dobru (Kohoutek 2009a: 46). Međutim, drugi autori ističu da obrazovna perspektiva sugeriše akreditaciju kao osnovnu kompetenciju univerziteta (Holmes, Hooper 2000).

Potvrda o akreditaciji vrlo je značajna za sve zainteresovane strane koje učestvuju u visokom obrazovanju. Pojedinačnim visokoškolskim institucijama obezbeđuje informaciju o nivou kvaliteta obrazovanja koje ona pruža i validnosti i kredibilitetu usluga. Studentima predstavlja potvrdu da će tokom školovanja i studiranja dobiti kvalitetno obrazovanje a na kraju steći diplomu i kvalifikacije priznate na nacionalnom i internacionalnom nivou i sa kojim će biti konkurentni na tržištu rada. Poslodavcima potvrda o akreditaciji određenog studijskog programa ili institucije znači da su diplomirani studenti stekli obrazovanje od institucije koja zadovoljava kriterijume i standarde kvaliteta. Ministarstvu i državi je od značaja da institucije dobiju potvrdu o akreditaciji kako bi se dokazalo da zadovoljavaju određene uslove i standarde kvaliteta i na taj način doprinose razvoju i unapređenju nacionalnog sistema visokog obrazovanja.

Na taj način se utiče na sve veću transparentnost u visokom obrazovanju kako bi sve zainteresovane strane dobile jasne, precizne i relevantne podatke o kvalitetu obrazovanja na visokoškolskim institucijama (Hašková, Lachká, Pilárik & Rattray 2014). Isti autori smatraju da su visokoškolske institucije suočene sa sve većim ispitivanjem i zahtevima studenata, koje interesuju informacije o nivou kvalifikacija, sastavu studijskog programa, prirode obrazovnog iskustva koje mogu da očekuju, kao i spektra akademskih i socijalnih aktivnosti koje su im na raspolaganju. Poslodavcima su potrebni pouzdani podaci u vezi sa kompetencijama i kvalifikacijama diplomiranih studenata kako bi što bolje razumeli veštine i kompetencije potencijalno zaposlenih. Sa ciljem pronalaženja adekvatnog partnera za saradnju, takođe ih zanimaju i podaci o istraživanjima koja se sprovode u okviru određene visokoškolske institucije i njenoj reputaciji (Hašková, Lachká, Pilárik & Rattray 2014).

„Raspon i diverzitet informacija o visokoškolskim institucijama koje su sada dostupne javnosti reflektuje širok spektar različitih svrha za koje se koriste. Na sastanku ENQA u Helsinkiju tri ključna pokretača u visokom obrazovanju, konkurentnost, diverzifikacija i autonomija, identifikovana su kao najznačajnija za narastajuće zahteve za pouzdanim i transparentnim informacijama“ (Hašková, Lachká, Pilárik & Rattray 2014: 98).

U vezi sa tim se i u dokumentu *Standardi i uputstva za osiguranje kvaliteta* navodi da osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju nije samo pitanje Evrope. U celom svetu raste interes za kvalitet i standarde, što je odraz brzog razvoja visokog obrazovanja i rasta njegove cene kako za javni tako i za privatni budžet. Prema tome, ukoliko Evropa teži da postane najdinamičnija ekonomija zasnovana na znanju (Lisbon Convention

1997), onda evropsko visoko obrazovanje mora da pokaže da kvalitet svojih programa i kvalifikacija shvata veoma ozbiljno i voljno je da uspostavi načine za osiguranje i demonstriranje kvaliteta. Inicijative i zahtevi, koji se javljaju u Evropi i izvan nje, posledica su ovakve internacionalizacije visokog obrazovanja i traže odgovor. Posvećenost svih koji učestvuju u davanju ovakvih predloga i prognoziraju ostvarenje prave evropske dimenzije u osiguranju kvaliteta odnosi se na pojačanje atraktivnosti ponude Evropskog prostora visokog obrazovanja (ENQA 2009: 11).

I pored svih nastojanja da se utemelje i definišu jasne procedure, odrede instrumenti i propišu standardi sa ciljem što boljeg osiguranja kvaliteta visokog obrazovanja, ipak ima autora koji ističu da sam postupak kontrole kvaliteta ima negativne posledice po akademski etos. U radu o akademskim vrednostima i procedurama za osiguranje kvaliteta, ističe se da sve tehnike i instrumenti koji se primenjuju garantuju razuman kvalitet u obrazovanju koji će redukovati probleme i teškoće. Dok neki od ovih instrumenata kontrole kvaliteta imaju dobre performanse, daju pouzdane rezultate i široko su primenljivi, autorka smatra da, ipak, imaju slabosti kada je u pitanju razvoj akademskog etosa (Chmielecka 2009). Neki autori čak idu toliko daleko i navode da procedure osiguranja kvaliteta dodatno utiču na sve veću destrukciju akademskog etosa. Navode da ovi instrumenti i merenja ne samo da obeshrabruju razmišljanje i akademski diskurs, nego ohrabruju konformizam i klanjanje pravilima koji su zasnovani na sistemu nagrade i kazne i koriste se van akademskog konteksta (Chmielecka 2009).

Orsinger zaključuje da u većini zemalja univerziteti moraju da izdrže novi pritisak, kao što je povećanje broja studenata i participaciju privatnog finansiranja visokog obrazovanja. Takođe, treba da dokažu da su propisani standardi kvaliteta očuvani i dostignuti. Sa tim ciljem su mnoge zemlje osnovale nacionalne organizacije koje izvode nezavisnu evaluaciju kvaliteta u visokoškolskim institucijama. U većini slučajeva inicijative su pokrenule države. Značajno je da Internacionalna mreža agencija za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju trenutno ima svoje predstavnike u 47 zemalja sveta (Orsingher 2006: 24)

Kontrola kvaliteta predstavlja dugoročan proces koji osigurava poštovanje dogovorenih standarda koji treba da osiguraju da svaka obrazovna institucija ima mogućnost da dostigne postavljene kriterijume za obezbeđivanje kvaliteta. Cilj kontrole kvaliteta je da unapredi obrazovanje i zbog toga treba da bude sastavni deo svih nivoa

obrazovanja, svih aspekata obrazovanja (predmeta, programa, institucija, stručnog kadra i dr.) i da bude kontinuiran proces. Kontrola i unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja postaje nužna potreba koja služi visokom obrazovanju kao sredstvo u davanju odgovora narastajućim potrebama društva, tržišta rada, razvoja i porasta društvenih potreba. U takvoj situaciji kvalitet visokog obrazovanja postaje imperativ za obezbeđenje sposobnih stručnjaka i odgovor globalnim promenama.



## **6. Metodološki okvir istraživanja**

### **6.1. Predmet i problem istraživanja**

Protekla decenija predstavljala je period dinamičnog razvoja i napretka u brojnim aspektima visokog obrazovanja u Evropi, a posebno u pogledu osiguranja kvaliteta, kao i unapređenja opštih uslova studiranja za sve veći broj zainteresovanih studenata. Bolonjskim procesom i aktuelnom reformom preispitan je, redefinisano i izmenjen skoro svaki aspekt visokog obrazovanja sa ciljem osiguranja i unapređenja njegovog kvaliteta i kreiranja Evropskog prostora visokog obrazovanja. Visoko obrazovanje sve više se shvata kao glavni pokretač kako društvenog tako i ekonomskog razvoja, stabilnosti i prosperiteta svake države, naročito u današnjem znanjem vođenom društvu. Imperativ nacionalnih sistema obrazovanja stoga postaje osiguranje što kvalitetnijeg visokog obrazovanja, kako bi se razvio stručan i konkurentan kadar, potreban poslodavcima i privredi. Zato i ne čude nastojanja svih univerziteta da osiguranje kvaliteta obrazovanja definišu kao prioritet za naredni period razvoja.

Može se zaključiti da je ovo period razvoja društva kada se više nego ikad ulaže u visoko obrazovanje. Međutim, još uvek je evidentan nedostatak detaljnijih studija, istraživanja i pouzdanih podataka o ostvarenim ishodima učenja studenata. Iz tih razloga se u okviru ovog istraživanja nastoji ukazati na uticaj savremenih reformskih tendencija na kreiranje obrazovne politike, dok je poseban akcenat na značaju razvoja ključnih kompetencija studenata, potrebi za definisanjem i planiranjem ishoda učenja, kao i unapređenju i osiguranju kvaliteta visokoškolske nastave. Ishodi učenja predstavljaju operacionalizovane kompetencije, odnosno svojevrsni sklop znanja, veština i vrednosti koje bi studenti trebalo da razvijaju i stiču tokom studija. Takve kompetencije najčešće se dele na područno specifične, koje se odnose na znanja i veštine specifične za određenu naučnu oblast i opšte koje su primenjive u različitim oblastima života i rada.

Razmatrajući aktuelne stavove u literaturi, zaključuje se da su dominantni oni u kojima se insistira na značaju razvoja opštih kompetencija studenata tokom visokog obrazovanja. Sposobnosti kao što su doživotno učenje i prilagođavanje promenama, kritičko mišljenje, odgovornost, rešavanje problema, saradnja i sl. često se navode kao

posebno značajne u osposobljavanju studenata za život i rad. Navedeni stavovi predstavljaju teorijsku potporu ovom istraživanju, u okviru kojeg se nastojalo da se odgovori na pitanja koja se neminovno javljaju prilikom razmatranja problematike kvaliteta i efekata visokog obrazovanja.

Neka od relevantnih pitanja i osnovna namera ovoga istraživanja prvenstveno se odnosi na pokušaj da se utvrdi šta je to što visoko obrazovanje pruža studentima. Odnosno, kakva znanja oni stiču i koje kompetencije razvijaju tokom studija? Na koji način je moguće unaprediti nastavu na fakultetima i osigurati veći kvalitet obrazovanja? Ova i slična pitanja na najbolji način ilustruju složenost fenomena koji se istražuje što zahteva njegovo bliže određenje i definisanje, stoga se kao predmet ovoga istraživanja postavlja mogućnost ispitivanja:

- efekata reforme visokog obrazovanja i njenog uticaja na osiguranje kvaliteta;
- značaja i upotrebe ishoda učenja u visokom obrazovanju, kao i razvoja ključnih kompetencija studenata potrebnih za život i rad u 21. veku i
- kvaliteta visokoškolske nastave putem analize relevantnih indikatora.

Na ovom mestu važno je istaći da uspeh u ostvarivanju postavljenih ishoda učenja zavisi od različitih i brojnih faktora kao što su: organizacija nastave, strategije učenja koje se primenjuju, sadržaj rada, aktivnosti i zadaci koji se postavljaju, interakcija između nastavnika i studenata, dostupni materijalni resursi, okruženje u kojem student uči, njegov odnos i stil prema učenju i dr. Stoga je važno razmotriti relevantne faktore i njihov mogući uticaj, kao i eventualne posledice nedostatka nekog od njih. Imajući ovo na umu, (ne)ostvareni ishodi učenja predstavljaju pouzdan indikator kvaliteta određenog studijskog programa, organizacije nastavnog procesa, a time i same obrazovne politike. Na osnovu toga se kao problem ovoga istraživanja izdvaja istraživačko pitanje: *Na koji način akademsko osoblje, sadašnji i diplomirani studenti procenjuju efekte reforme visokog obrazovanja i kvalitet nastave, kao i u kojoj meri taj kvalitet utiče na ostvarenje planiranih ishoda učenja i posebno na razvoj opštih kompetencija studenata?*

## **6.2. Cilj i zadaci istraživanja**

Na osnovu detaljnijeg proučavanja definisanog problema, za cilj ovog istraživanja postavlja se potreba da se analiziraju efekti reforme visokog obrazovanja i posebno

upotreba i razumevanje ishoda učenja, kao i da se utvrdi uticaj visokog obrazovanja i kvaliteta nastave na razvoj ključnih kompetencija studenata. Kao posebno značajne kompetencije izdvajaju se one koje se odnose na sposobnosti za kritičko mišljenje, rešavanje problema, usmenu i pismenu komunikaciju, timski rad i saradnju, poštovanje drugih i sl. Brojni autori zalažu se za to da tokom univerzitetskog obrazovanja treba podsticati razvoj ovih veština i sposobnosti kod studenata, pored onih koje se odnose na znanja i veštine specifične za određenu oblast studija. Ovim istraživanjem nastoji se odgovoriti na pitanje da li se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja u smislu upotrebe i ostvarenja ishoda učenja i razvoja ključnih kompetencija studenata?

Ovako postavljen cilj istraživanja, operacionalizovan je na pojedinačne, specifične zadatke istraživanja.

1. Utvrditi moguće efekte reforme visokog obrazovanja i njen uticaj na osiguranje kvaliteta nastave i obrazovanja na osnovu analize stavova i mišljenja nastavnika i saradnika Univerziteta i ispitati koje aspekte reforme pozitivnije procenjuju.
2. Ispitati postojanje razlika u zadovoljstvu opštim uslovima studiranja sadašnjih i diplomiranih studenata i da li naučna oblast i nivo ličnih aspiracija ispitanika utiče na njihovu procenu i zadovoljstvo.
3. Ispitati poznavanje i razumevanje koncepta *ishodi učenja* svih grupa ispitanika i mišljenje o tome koji bi ishodi učenja najviše trebalo da se realizuju tokom visokog obrazovanja, kao i način i značaj njihove upotrebe u visokoškolskoj nastavi.
4. Utvrditi koliko su nastavnici u prilici da kreiraju ishode učenja i koje favorizuju prilikom njihovog planiranja za konkretan nastavni predmet, kao i koje strategije smatraju adekvatnim za procenjivanje njihove ostvarenosti.
5. Ispitati da li postoji razlika između grupa ispitanika o adekvatnosti određenih metoda i tehnika za procenjivanje stečenih znanja i veština tokom studija, kao i koje strategije smatraju adekvatnim i da li na njihovu procenu utiče određena naučna oblast.
6. Utvrditi koje su to najznačajnije kompetencije za život i rad u 21. veku po mišljenju svih grupa ispitanika i koje se, u skladu sa tim, najviše i najmanje razvijaju tokom visokog obrazovanja, kao i da li postoje razlike između grupa ispitanika i da li njihova percepcija zavisi od određenih sociodemografskih karakteristika.

7. Utvrditi koji faktori po mišljenju sadašnjih i diplomiranih studenata najviše utiču na razvoj opštih sposobnosti, a posebno na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema i da li određene sociodemografske karakteristike utiču na njihovu procenu.
8. Ispitati koji su značajni aspekti visokoškolske nastave koji u najvećoj meri utiču na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, kao i postojanje razlika u percepciji relevantnih faktora svih grupa ispitanika.
9. Utvrditi postojanje razlika među grupama ispitanika kada je u pitanju evaluacija kvaliteta nastave, kao i uticaj određenih sociodemografskih karakteristika ispitanika na njihovu procenu pojedinačnih aspekata nastave i njihovog doprinosa osiguranju kvaliteta.

### **6.3. Hipoteze istraživanja**

Kako bi se celishodnije obradio predmet i ostvario postavljeni cilj istraživanja, definisana je opšta hipoteza koja glasi: *aktuelna reforma visokog obrazovanja imala je značajan uticaj na unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja koji se ogleda u adekvatnoj realizaciji planiranih ishoda učenja, kao i razvoju ključnih kompetencija studenata.*

Na osnovu definisane opšte hipoteze operacionalizovan je niz posebnih hipoteza koje predstavljaju pretpostavke od kojih se pošlo prilikom realizacije istraživanja.

#### *Posebne hipoteze*

1. Pretpostavlja se da je reforma sistema visokog obrazovanja uticala na unapređenje kvaliteta obrazovanja i da je, u skladu sa tim, nastavno osoblje generalno zadovoljno obrazovnom uslugom.
  - a) Pretpostavlja se da postoji značajna razlika u proceni efekata reforme na mikro i makronivou i da su, po mišljenju nastavnika, više unapređeni i inovirani aspekti koji se odnose na sistem obrazovanja i formalne uslove studiranja, dok lošije procenjuju aspekte koji se odnose na organizaciju nastavnog rada, upotrebu ishoda učenja i razvoj potrebnih kompetencija.
2. Pretpostavlja se da postoji pozitivan uticaj efekata reforme na kvalitet obrazovanja i uslove studiranja jer je stepen zadovoljstva sadašnjih studenata veći u odnosu na diplomirane studente.

- a) Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike između studenata različitih naučnih oblasti kada je u pitanju zadovoljstvo uslovima studiranja i da su studenti tehničkih i prirodnih nauka zadovoljniji uslovima studiranja.
- b) Pretpostavlja se da individualni obrazovni ciljevi i nivoi aspiracije studenata utiču na procenu zadovoljstva studijama u pozitivnom smeru.
3. Pretpostavlja se da ispitanici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa konceptom ishoda učenja što predstavlja indikator njegove nedovoljne upotrebe u visokoškolskom obrazovanju, kao i da će ispitanici u najvećem procentu ishode učenja definisati kao veštine, znanja i kompetencije koje se razvijaju na kraju određenog perioda učenja.
  - a) Pretpostavlja se da će ispitanici kao najznačajnije ishode učenja koje bi trebalo razvijati tokom trajanja visokog obrazovanja identifikovati razvijanje opštih i područno specifičnih kompetencija.
  - b) U okviru ispitivanja upotrebe ishoda učenja u nastavnom procesu pretpostavljeno je da ispitanici smatraju značajnim da se oni predstave na početku nastave svakog predmeta, kao i da na njihovo ostvarenje najviše utiče zalaganje i angažman nastavnika i studenata.
4. Pretpostavlja se da nastavnici planiraju i definišu ishode učenja koji se odnose na predmete koje predaju, a da manji broj njih učestvuje u kreiranju ishoda celokupnih studijskih programa, i da, pri tome, u malom procentu koriste taksonomije ciljeva i zadataka nastave.
  - a) Pretpostavlja se da nastavnici prilikom koncipiranja i planiranja ishoda učenja i sadržaja predmeta favorizuju one koji se odnose na područno specifične kompetencije, dok su u znatno manjoj meri zastupljeni ishodi učenja koji se odnose na opšte kompetencije.
  - b) Pretpostavlja se da je za proveravanje ostvarenosti ishoda učenja studijskih programa značajno praćenje napretka i razvoja studenata i nakon završetka studija, dok za proveru ishoda učenja konkretnog nastavnog predmeta nastavnici izdvajaju strategije koje se odnose na polaganje završnog ispita i obavljanje predispositivnih aktivnosti.
5. Pretpostavka je da postoje razlike u mišljenju između grupa ispitanika o tome koje su strategije adekvatne za procenjivanje ostvarenosti ishoda učenja, kao i

da su te razlike evidentne u zavisnosti od naučne oblasti kojoj pripadaju ispitanici.

- a) Pretpostavlja se da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka smatraju da su adekvatne strategije one koje se odnose na proveru praktičnih znanja i rešavanja problema, dok ispitanici sa društveno-humanističkih nauka ocenjuju značajnijim aktivnosti tokom nastave.
  - b) Pretpostavlja se da svi ispitanici smatraju da je završni ispit na kraju odslušanog predmeta najznačajniji za proveru usvojenih znanja i veština, dok kao najcelishodniju strategiju navode kombinaciju različitih metoda u cilju prevazilaženja ograničenosti svake od njih.
6. Pretpostavlja se da će ispitanici kao najznačajnije kompetencije za život i rad u 21. veku istaći sposobnost za kritičko mišljenje i rešavanje problema i da će u skladu sa tim, proceniti da se one najviše razvijaju tokom visokog obrazovanja, u odnosu na pamćenje, memorisanje i reprodukciju nastavnih sadržaja za koje smatraju da se najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja.
- a) Pretpostavlja se da postoje značajne razlike između grupa ispitanika kada je u pitanju procena uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija i da različito procenjuju koje se kompetencije najmanje a koje najviše razvijaju.
  - b) Pretpostavka je da određene sociodemografske karakteristike ispitanika, kao što su zvanje i radni staž nastavnika, godina studija studenata i naučna oblast ispitanika imaju značajan uticaj na procenu efekata i značaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija.
7. Pretpostavlja se da će sadašnji i diplomirani studenti kao faktore koji imaju najveći uticaj na razvoj njihovih opštih sposobnosti (posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema) izdvojiti obrazovno iskustvo koje su stekli tokom života, a posebno tokom visokog obrazovanja.
- a) Pretpostavlja se da stepen obrazovanja roditelja i vrsta srednje škole koju su ispitanici završili (gimnazija ili srednja stručna škola) utiču na njihovu procenu značaja motivacije i podsticaja koje su dobili u okviru porodice, kao i na procenu uticaja stečenog obrazovanja.
8. Pretpostavlja se da postoje značajne razlike između grupa ispitanika u proceni zastupljenosti određenih nastavnih strategija, da procena zavisi od određenih

sociodemografskih karakteristika, kao i da će ispitanici izdvojiti postupke nastavnika kojima podstiče i motiviše kao najvažniji aspekt za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata.

- a) Pretpostavlja se da definisane aspekte nastavnog procesa nastavnici ocenjuju pozitivnije od druge dve grupe ispitanika.
  - b) Pretpostavlja se da postoji značajna statistička razlika između ispitanika različitih naučnih oblasti i da, u skladu sa tim, ispitanici društveno-humanističkih nauka smatraju da su navedeni aspekti zastupljeniji u nastavi nego ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka, kao i da određene sociodemografske karakteristike ispitanika utiču na njihovu procenu.
  - c) Pretpostavlja se da su najzastupljenije nastavne strategije one koje se odnose na podsticanje studenata na istraživanje, razumevanje i povezivanje nastavnih sadržaja u odnosu na njegovo memorisanje i reprodukciju, dok su najmanje zastupljene strategije koje se odnose na samostalno rešavanje problemskih situacija.
9. Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike između grupa ispitanika u proceni kvaliteta nastave i to da nastavnici procenjuju nastavu kvalitetnijom od sadašnjih i diplomiranih studenata, kao i da određene sociodemografske karakteristike ispitanika utiču na procenu kvaliteta nastave.
- a) Pretpostavka je da nastavnici koji imaju manje godina radnog staža procenjuju nastavu kvalitetnijom, kao i da nema značajne razlike u proceni kvaliteta nastave u zavisnosti od nastavnog i naučnog zvanja koje imaju nastavnici.
  - b) Pretpostavlja se da studenti koji su upisani na više godine studija imaju kritičniji odnos prema obrazovanju i iskustvu koje su stekli i da negativnije procenjuju kvalitet nastave od studenata upisanih na niže godine studija.
  - c) Pretpostavlja se da postoje razlike između ispitanika različitih naučnih oblasti i da ispitanici sa društveno-humanističkih nauka pozitivnije ocenjuju aspekte koje se odnose na svojstva nastavnika i organizaciju nastave, dok ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka pozitivnije ocenjuju opremljenost fakulteta i upotrebu adekvatnih materijalnih resursa.

#### 6.4. Definisanje ključnih varijabli istraživanja

U okviru sprovedenog istraživanja, definisane su varijable u skladu sa predmetom, ciljem i vrstom istraživanja, koje se prevashodno određuje kao korelaciono. Varijable nisu u potpunosti mogle da budu određene i definisane prema dominantnoj podeli na zavisne i nezavisne. Zbog prirode korelacionog istraživanja koje se bavi određivanjem i ispitivanjem međudnosa različitih varijabli, neke od njih, u zavisnosti od zadataka istraživanja, menjaju svoje svojstvo i javljaju se i kao zavisne i nezavisne. Stoga je u nastavku dato pojašnjenje ispitivanih varijabli.

- *Ciljevi i aspekti reforme visokog obrazovanja* – varijabla je operacionalizovana putem određenja najznačajnijih aspekata reforme visokog obrazovanja i zasnovana je na definisanim akcionim linijama u okviru Bolonjskog procesa (EACEA P9 Eurydice 2012). Ispitivanje ove varijable podrazumeva procenu ispitanika u kojoj meri su navedeni aspekti realizovani i ostvareni na konkretnoj visokoškolskoj ustanovi.
- *Zadovoljstvo opštim uslovima studiranja i efekti Bolonjske reforme* – odnosi se na procenu zadovoljstva uslovima studiranja sadašnjih i diplomiranih studenata. Operacionalizovana je putem definisanja aspekata koji se odnose na kvalitet i organizaciju kurikuluma, odnosa prema studentima i opštim uslovima studiranja. Ispitivanjem ove varijable, postavljen je cilj da se utvrdi da li postoji statistički značajna razlika u percepciji uslova studiranja, kao i u ukupnom zadovoljstvu studijama između ove dve grupe ispitanika. Na taj način može da se prikaže eventualna razlika u zadovoljstvu između diplomiranih studenata<sup>7</sup> i sadašnjih studenata<sup>8</sup> i utvrde efekti sprovedene reforme visokog obrazovanja.
- *Značaj i upotreba ishoda učenja u visokom obrazovanju* – varijabla je operacionalizovana kroz različite aspekte upotrebe koncepta ishoda učenja u visokom obrazovanju i odnosi se na njihovo definisanje i razumevanje, selekciju relevantnih ishoda i način njihovog planiranja i kreiranja u nastavnom procesu (Otter 1992, Allan 1996, Moon 2002, Adam 2006, Kenedy 2007, Nushe 2008).  
Kako bi se ispitala ova varijabla definisane su različite grupe ishoda učenja u

---

<sup>7</sup> Diplomirani studenti završili su studije po ranije važećem Zakonu o univerzitetu donetom 28. maja 1998. (proglašen od strane Narodne skupštine Republike Srbije 18. aprila 2002) i usvojenim planovima i programima i organizaciji studija u skladu sa njim.

<sup>8</sup> Sadašnji studenti studiraju po trenutno važećem Zakonu o visokom obrazovanju donetom 2005. godine, kojim je sistem i način studiranja usaglašen sa principima Bolonjskog procesa.



cilju utvrđivanja najznačajnijih, ispitivan je način razumevanja ovog koncepta, kao i postupci i načini njihovog planiranja i kreiranja u okviru pojedinačnih nastavnih predmeta i celokupnih studijskih programa.

- *Kompetencije studenata* – varijabla je definisana kao skup određenih znanja, veština i vrednosti relevantnih za zapošljavanje (NCVER 2003) i odnosi se na razvoj i sticanje opštih kompetencija. Time se ukazuje na potrebu da se tokom visokog obrazovanja planiraju opšti i specifični ciljevi koji se operacionalizuju definisanjem ishoda učenja. Realizovana istraživanja u ovoj oblasti potvrđuju značaj i potrebu definisanja i selekcije ključnih kompetencija (OECD 2001), kao i njihovog razvoja tokom trajanja studija i visokog obrazovanja (OECD 2009, 2010–2011, 2012, 2013).
- *Poredak i značajnost ključnih kompetencija* – u okviru definisanja i selekcije ključnih kompetencija razvijene su brojne podele i klasifikacije (Bowman 2010). Međutim, njihov razvoj najčešće nije moguće ostvariti u jednakoj meri tokom trajanja visokog obrazovanja. Zato definisana varijabla predstavlja mogućnost utvrđivanja najznačajnijih kompetencija za život i rad u 21. veku po mišljenju različitih grupa ispitanika.
- *Metode procenjivanja ostvarenosti ishodi učenja* – varijabla se odnosi na potrebu usklađivanja definisanih ishoda učenja i nastavnih metoda sa načinima procenjivanja njihove ostvarenosti, što je u relevantnoj literaturi definisano kao konstruktivno poravnanje (Biggs, Tang 2011). Pored planiranja, pisanja i klasifikacije ishoda učenja, posebna pažnja posvećena je odabiru adekvatnog načina provere i procenjivanja njihove ostvarenosti. Po mišljenju brojnih autora definisane metode procenjivanja treba da budu unapred predstavljene i objašnjene studentima (Moon 2002), usaglašene sa planiranim ishodima i nastavnim metodama (Biggs, Tang 2011), da uključuju i moguće emergentne ishode učenja (Hussy, Smith 2003) i da obuhvataju različite strategije procenjivanja (Nushe 2008) kako bi se omogućila individualizacija.
- *Razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema* – istaknute sposobnosti predstavljaju neke od najznačajnijih koje su zastupljene u svakoj klasifikaciji ključnih kompetencija. U projektima novijeg datuma posebno su naglašavane i praćen je njihov razvoj tokom studija, naročito u internacionalnom istraživanju OECD-a koje se odnosi na procenu ishoda učenja

u visokom obrazovanju (AHELO) (OECD 2009, 2010-2011, 2012, 2013a, 2013b). Time se ukazuje na izuzetan značaj ovih kompetencija za zaposlenje i rad u aktuelnim društvenim okolnostima. Varijabla se odnosi na utvrđivanje uticaja definisanih nastavnih strategija i postupaka nastavnika, kao i njihov značaj za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata.

- *Kvalitet visokoškolske nastave* – podrazumeva adekvatan kvalitet svih aspekata koji predstavljaju deo nastavnog procesa, kao i faktora koji na posredan ili neposredan način učestvuju u njegovoj realizaciji. Iako kvalitet nastave obuhvata različite definicije i koncepte koji se konstantno menjaju, ipak je evidentan sve veći broj inicijativa (akcija, strategija, politika) u cilju njegovog unapređenja (OECD 2010). Ključna misija visokog obrazovanja i dalje ostaje da omogući svima kvalitetne uslove za učenje. Međutim, javlja se potreba da se obrazovanjem odgovori različitim potrebama pojedinaca, da se koristi savremena tehnologija u realizaciji studijskih programa i da se usklađuje sa promenama u nauci, tehnologiji, medicini, društvenim i političkim naukama, tržištem rada, kao i načelima demokratije i ljudskih i građanskih prava (High Level Group on the Modernisation of Higher Education 2013). U skladu sa aktuelnim stavovima o značaju kvaliteta nastave na univerzitetima, u okviru ovog istraživanja ispitivana je varijabla kvaliteta koja je procenjivana na osnovu definisanih indikatora.

Nakon prikazanih i definisanih ključnih varijabli, značajno je naglasiti da je u okviru ovog istraživanja izdvojena i posebna grupa kontrolnih varijabli koje se odnose na određene sociodemografske karakteristike ispitanika.

- *Naučna oblast* – predstavlja varijablu u kojoj su ispitanici razvrstani u dve grupe radi ujednačavanja uzorka, u zavisnost i do toga na kojem su fakultetu zaposleni, koji su završili ili na kojem fakultetu trenutno studiraju. Prvu grupu čine ispitanici koji spadaju u polje *društveno-humanističkih nauka* (Akademija umetnosti u Novom Sadu, Ekonomski fakultet u Subotici, Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu, Filozofski fakultet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru, Pravni fakultet u Novom Sadu, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici). Drugu grupu ispitanika čine oni koji spadaju u polje *prirodnih i tehničkih nauka* (Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu, Građevinski fakultet u Subotici, Medicinski fakultet u Novom Sadu,

Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu, Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin u Zrenjaninu, Tehnološki fakultet u Novom Sadu).

- *Godine radnog staža nastavnika* – varijabla je definisana preko osam kategorija tako da svaka kategorija predstavlja interval od pet godina (0–5; 5–10; 10–15; 15–20; 20–25; 25–30; 30–35; preko 35 godina radnog staža).
- *Naučno ili nastavno zvanje za nastavnike i saradnike* – u skladu sa definisanim zvanjima koja su prilikom popunjavanja upitnika ponuđena, radi ujednačavanja uzorka ispitanici su podeljeni u dve grupe. Prvu grupu čine nastavnici (profesor emeritus, redovni profesor, vanredni profesor, docent, nastavnik veština, viši predavač, predavač). Drugu grupu ispitanika u skladu sa zvanjem čine saradnici (asistent, saradnik, naučni savetnik, viši naučni saradnik, naučni saradnik, istraživač saradnik).
- *Godina studija na koju su trenutno upisani studenti* – varijabla se odnosi na sve godine u okviru sva tri nivoa studija (od prve do šeste godine osnovnih studija, prva i druga godina masterskih studija i od prve do treće godine doktorskih studija).
- *Srednja škola koju su završili studenti* – ispitanici su radi ujednačavanja uzorka podeljeni u dve grupe. Prvu grupu čine ispitanici koji su završili gimnaziju, dok su u drugoj grupi ispitanici koji su završili neku od srednjih stručnih škola;
- *Obrazovni ciljevi i aspiracije sadašnjih i diplomiranih studenata* – varijabla se odnosi na ciljeve koji su operacionalizovani kroz sve nivoe kvalifikacija i podrazumevaju sticanje bečelor, master, specijalističke diplome, kao i diplome doktora nauka.
- *Nivo obrazovanja roditelja za sadašnje studente* – koji podrazumeva tri kategorije: osnovna i srednja škola, viša škola ili fakultet, magistarske/masterske studije i doktorat.

### **6.5. Metode i tehnike istraživanja**

Neeksperimentalni korelacioni nacrt, metoda koja je primenjena u ovom istraživanju, usklađena je sa prirodom problema, ciljem, zadacima, kao i definisanim hipotezama. Ovaj nacrt odabran je kao optimalan za proučavanje problematike i cilja

ovog istraživanja, jer je njime moguće utvrditi povezanost i značaj određenih fenomena u društvenoj i obrazovnoj stvarnosti, kao i složenost tih pojava. Adekvatan je jer omogućuje proučavanje odnosa između varijabli za koje smo pretpostavili da su povezane. Neki autori ga, u skladu sa tim, nazivaju i „relacionim istraživanjem“ (Cohen, Manion, Morrison 2007).

Ova metoda posebno je pogodna i za proučavanje oblasti koje nisu dovoljno istražene ili u kojima postoji mali broj relevantnih istraživanja, kao što je ovde slučaj. Ono predstavlja jedno od novijih pristupa u proučavanju visokog obrazovanja, jer obuhvata period reforme i promene koje su se desile tokom protekle decenije. Iako je u okviru reforme visokog obrazovanja u Evropi sprovedeno niz različitih istraživanja, oblast ishoda učenja i kompetencija još uvek ostaje nedovoljno jasna i istražena. Stoga je i primenjeno korelaciono istraživanje kao jedno od adekvatnih za proučavanje nedovoljno istraženih fenomena u naukama o obrazovanju. U tom smislu se i samo istraživanje, kao i dobijeni rezultati mogu koristiti kao osnova za dalja proučavanja, dodatne analize, ali i postavljanje novih hipoteza, uključivanje drugačijeg uzorka i sl.

Značajno je istaći da je ovim istraživanjem izvršena integracija kvantitativnih i kvalitativnih metoda istraživanja i obrade podataka. Cilj je bio da se prevaziđu ograničenja pojedinačnih metodskih postupaka i upotrebe kvantitativne i kvalitativne analize kao sredstvo za prikupljanje i obradu podataka, a njihova integracija kao način da se detaljnije obrade i razumeju pitanja od suštinske važnosti (Caracelli, Green 1993). Ovakav postupak uključuje „najmanje jednu kvantitativnu metodu (dizajniranu za prikupljanje brojeva) i jednu kvalitativnu metodu (dizajniranu za prikupljanje reči), pri čemu nijedna od ovih metoda nije inherentno povezana sa konkretnom istraživačkom paradigmom ili filozofijom“ (Caracelli, Green 1993: 195).

Na osnovu analize vladajućih stavova u okviru dominantnih istraživačkih paradigmi, u kojima se ističe superiornost kvantitativnih ili kvalitativnih metoda, prihvaćeno je sve rasprostranjenije mišljenje o prednostima integracije ovih metoda (Gelo & Braakmann & Benetka 2008). I pored ograničenja i prednosti svake od ovih istraživačkih paradigmi, prihvata se stav da kombinacija ovih metoda rezultira obuhvatnijim istraživačkim pristupom i da je njihovo usklađivanje značajno kada su u pitanju komplementarni istraživački ciljevi (McLaughlin, McLaughlin, Muffo 2001; Sale, Lohved, Brazil 2002).

Smatramo da je integracija ovih postupaka adekvatna za ostvarivanje cilja i ispitivanje zadataka ovog istraživanja, jer se upotrebljene istraživačke metode kombinuju za komplementarne ciljeve. Analizom dobijenih rezultata putem svake od ovih metoda dopunjuju se podaci i povećava se interpretabilnost, kao i razumevanje suštine ispitivanog fenomena.

Ovakvim istraživačkim nacrtom i integracijom kvantitativnih i kvalitativnih metoda nastojalo se da se objasne odnosi i veze koje postoje među utvrđenim činjenicama i dobijenim rezultatima, da se shvate uzročno-posledični uticaji među definisanim varijablama i da se na osnovu toga interpretiraju i razumeju u kontekstu cilja istraživanja.

U istraživanju je korišćena tehnika *anketiranja* i instrument *upitnik – skaler* posebno kreiran za svaku od grupa ispitanika i to: *sadašnji studenti* (Prilog C), *diplomirani studenti* (Prilog D), *nastavnici* (Prilog E). Upitnik je samostalno konstruisan za potrebe ovog istraživanja i obezbeđuje potpunu anonimnost ispitanika.

Ova metoda prikupljanja podataka primenjiva je i popularna u naukama u obrazovanju, posebno zbog efikasnosti sprovođenja istraživanja, koje podrazumeva obuhvatanje većeg broja ispitanika u kraćem vremenskom periodu. Kao druge značajne prednosti upotrebe ove istraživačke tehnike navode se i:

- smanjenje troškova čak i kada je uzorak velik i geografski široko rasprostranjen;
- oslobođen je predrasuda intervjuera i odgovori su dati rečima samih ispitanika;
- ispitanici imaju dovoljno vremena da detaljno razmisle o svakom odgovoru;
- do ispitanika kojima nije tako jednostavno prići, ovim putem se može pristojno i konvencionalno doći;
- može se obuhvatiti veliki uzorak i u skladu sa tim, dobijeni rezultati su pouzdaniji i validniji (Kothari 2004: 101).

Pored prednosti navode se i određene zamerke ili poteškoće u primeni upitnika, od kojih su najčešće: smanjeni broj ispitanika voljnih da učestvuju u istraživanju i popune upitnik, nefleksibilnost i nemogućnost izmene jednom kada je upitnik poslat, mogućnost davanja dvosmislenih odgovora, neodgovaranja na neka pitanja, dilema da li je uzorak reprezentativan, kao i vremena potrebnog za prikupljanje podataka (Kothari 2004). Međutim, nakon razmatranja svih karakteristika, mogućnosti i ograničenja, odlučili smo se za primenu upitnika smatrajući to najadekvatnijom strategijom prikupljanja podataka za potrebe ovog istraživanja.

## **6.6. Instrumenti istraživanja**

U skladu sa definisanim ciljem, predmetom i zadacima istraživanja, konstruisani su upitnici kombinovanog tipa specifični za potrebe ovog istraživanja. Tokom istraživanja anketirane su tri različite grupe ispitanika. Za svaku od njih konstruisan je zaseban upitnik koji se odnosi na iste ciljeve i zadatke istraživanja, ali je pitanjima i strukturom prilagođen specifičnosti svake od tri grupe ispitanika (Prilozi C, D, E).

Upitnici su sačinjeni od nekoliko zasebnih delova kojima se ispituju različiti aspekti visokog obrazovanja koji se odnose na reformu, ishode učenja i kompetencije i kvalitet nastave. U okviru tih delova nalaze se pitanja različitog tipa i formulisana su u formi petostepenih skala procene Likertovog tipa, dihotomna pitanja, pitanja višestrukog izbora, kao i pitanja otvorenog tipa i iz tog razloga ovaj upitnik karakterišemo kao upitnik kombinovanog tipa. Pri izradi takvog upitnika, težnja je bila da se prevaziđu neka od ograničenja upotrebe strukturiranih upitnika i definisanih skala procenjivanja koje se najčešće odnose na to da takva strategija prikupljanja podataka predstavlja „samo globalnu meru jednog konstrukta, koja možda ne uspeva da zahvati njegovu kompleksnost ili finije nijanse“ (Marczyk, DeMatteo, Festinger 2005: 118). Zato su pored predviđenih skala procene uključena i pitanja u drugačijoj formi, kao i posebno značajna pitanja otvorenog tipa, gde su ispitanici samostalno davali odgovore. Pored kvantitativne, primenjena je i kvalitativna metoda prikupljanja i analize podataka, kako bi se ispitivana varijabla što obuhvatnije definisala i istražila.

Prvi deo upitnika odnosi se na utvrđivanje sociodemografskih karakteristika ispitanika. Sadrži pitanja kojima se utvrđuju i prikupljaju podaci o određenim karakteristikama ispitanika od kojih većina predstavlja kontrolne varijable istraživanja.

Drugi deo upitnika odnosi se na utvrđivanje upoznatosti ispitanika sa aspektima aktuelne reforme i Bolonjskog procesa, kao i procenu njenih efekata i uticaja na kvalitet visokog obrazovanja. Za potrebe istraživanja efekata reforme visokog obrazovanja, po mišljenju nastavnika, konstruisana je petostepena skala Likertovog tipa za potrebe ovog istraživanja i sastoji se od 28 stavki. U instrukciji je ispitanicima objašnjeno da se skalom nastoji ispitati njihovo mišljenje o ostvarenosti pojedinih aspekata reforme visokog obrazovanja, kao i njen uticaj na kvalitet obrazovanja. Zadatak ispitanika bio je da navedu stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji (od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – potpuno se slažem). Pouzdanost skale je veoma visoka Kronbahova alfa =,933.

U upitniku za sadašnje i diplomirane studente u ovom delu nalazi se petostepena skala Likertovog tipa kojom se utvrđuje zadovoljstvo ispitanika obrazovnom uslugom i stečenim iskustvom na Univerzitetu. Skala je konstruisana za potrebe ovog istraživanja i sastoji se od 20 stavki. U instrukciji je ispitanicima objašnjeno da se ovaj upitnik odnosi na njihovu percepciju obrazovne usluge na Univerzitetu u Novom Sadu, kao i procenu sopstvenog zadovoljstva studijama. Zadatak ispitanika bio je da navedu stepen slaganja sa svakom od navedenih tvrdnji (od 1 – uopšte se ne slažem, do 5 – potpuno se slažem). Pouzdanost skale je veoma visoka Kronbahova alfa= $\alpha=,938$ . Nakon toga su ispitanicima postavljena pitanja zatvorenog tipa sa ponuđenim odgovorima koja se odnose na procenu zadovoljstva dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu, kao i pitanja o njihovim aspiracijama i ličnim ciljevima u odnosu na visoko obrazovanje.

Treći deo upitnika je najobimniji i odnosi se na ispitivanje problematike ishoda učenja i razvoja ključnih kompetencija. U okviru ovog dela postavljena su pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, pitanja višestrukog izbora, kao i petostepene skale procene Likertovog tipa o upotrebi ishoda učenja tokom nastave i uticaja različitih činilaca na njihovo ostvarenje. Definisane tvrdnje u skali procene, kao i pitanja zatvorenog tipa i višestrukog izbora kreirana su za potrebe ovog istraživanja.

Prva grupa pitanja odnosi se na ispitivanje upoznatosti ispitanika sa konceptom ishoda učenja kao i utvrđivanja šta oni pod njim podrazumevaju. Nakon toga je predstavljena petostepena skala Likertovog tipa sa definisanim grupama ishoda učenja, kako bi se utvrdilo koji od njih su, po mišljenju ispitanika, najznačajniji i koje najviše treba razvijati tokom visokog obrazovanja. Sledeća grupa pitanja, formulisana u obliku pitanja višestrukog izbora, odnose se na upotrebu ishoda učenja tokom nastave, kao i utvrđivanje činilaca koji najviše doprinose njihovom ostvarenju.

Za potrebe utvrđivanja koje se ključne kompetencije najviše i najmanje razvijaju tokom visokog obrazovanja konstruisana je petostepena skala Likertovog od 65 stavki. Ispitanici su dobili instrukciju da procene u kojoj meri visoko obrazovanje i nastava na fakultetu utiču na razvoj navedenih kompetencija studenata i označe stepen slaganja sa svakom tvrdnjom (od 1 – uopšte ne utiču do 5 – utiču u velikoj meri). Pouzdanost skale u celini je izuzetno visoka, Kronbahova alfa= $\alpha=,985$ .

Skala je prvobitno kreirana sa predviđenih sedam supskala, međutim faktorska analiza nije esktrahovala interpretabilnu višefaktorsku strukturu, te je skala tumačena kao jednofaktorska. Identifikovan je dominantan faktor (38 stavki koje objašnjavaju

52% varijanse), a preostali uočeni faktori predstavljaju vrlo mali udeo i čini ih šest faktora sa 1,5 – 3,5% varijanse. Zato je odlučeno da se skala tumači kao jednofaktorska, pri čemu je, za faktor koji čini najveći deo varijanse, na osnovu sadržinske analize, zaključeno da predstavlja opšte sposobnosti studenata. Smatramo da je ovaj instrument opravdano tumačiti kao jednofaktorski jer većina stavki u upitniku objašnjava jedan faktor i na taj način se postiže interpretabilnost rezultata. U prilogima su dati rezultati faktorske analize i matrice sklopa (Prilog F).

Međutim, značajno je istaći da je u okviru ovog istraživanja, realizovana i pilot studija (N 220) i da je upotreba iste skale dala drugačije rezultate. Na osnovu KMO koeficijenta, kao i na osnovu Bartletovog testa sferičnosti, zaključeno je da je skala pogodna za faktorsku analizu. Faktorskom analizom utvrđeno je postojanje sedam faktora. Iako je Gutman–Kajzerov kriterijum sugerisao postojanje 13 faktora, prema Skri dijagramu je izdvojeno sedam faktora kao značajno. Prvobitno je pretpostavljeno postojanje devet faktora, ali je u skladu sa rezultatima dobijenim Skri dijagramom, u analizi zadržano sedam faktora, nad kojima je izvršena promaks rotacija (Prilog G). Pouzdanost skale takođe je izuzetno visoka, Krombahova alfa=,970.

Razlike u dobijenim rezultatima faktorske analize na ROS skali mogu se objasniti različitom strukturom uzorka. Naime, u pilot istraživanju, uzorak su činili studenti, dok su u kasnijem istraživanju uzorak činili sadašnji i diplomirani studenti, kao i akademsko osoblje zaposleno na Univerzitetu. Pored strukture, važno je napomenuti i znatnu razliku u broju ispitanika, gde je u prvom slučaju taj broj iznosio 220, dok su u ponovljenom istraživanju ukupan uzorak činila 852 ispitanika. Takođe, razlike su postojale u načinu popunjavanja upitnika, jer su u pilot istraživanju ispitanici na licu mesta i u predviđenom vremenu popunjavali upitnik u štampanoj formi, dok je u kasnijem istraživanju ispitanicima bio poslat link sa *onlajn* upitnikom koji su mogli da popunjavaju u skladu sa svojim slobodnim vremenom. Smatramo da se deo evidentiranih razlika u pilot i glavnoj studiji, može objasniti navedenim metodološkim razlikama u sprovođenju samog istraživanja.

U nastavku upitnika radi utvrđivanja adekvatnih načina i strategija procenjivanja ishoda učenja ispitanicima su postavljena pitanja zatvorenog tipa sa ponuđenim odgovorima, pitanja višestrukog izbora, kao i pitanja otvorenog tipa gde su mogli da obrazlože svoje stavove. Ispitane su razlike u odgovorima u zavisnosti od kontrolnih varijabli, prevashodno sociodemografskih karakteristika ispitanika.



Kako bi se objektivnije procenio uticaj i značaj visokog obrazovanja na razvoj ključnih kompetencija studenata postavljeno je pitanje u formi petostepene skale Likertovog tipa u kojoj su definisani različiti faktori za koje se pretpostavlja da su imali određeni uticaj. Nastojalo se utvrditi da li, po njihovom mišljenju, postoji značajan uticaj i drugih navedenih faktora pored obrazovanja na fakultetu, kao i koji od njih su najznačajniji. Ponuđena je skala koja sadrži devet stavki i ispitanici su dobili instrukciju da označe intenzitet uticaja za svaki od navedenih faktora (1 – beznačajno; 2 – malo značajno; 3 – neodlučan sam; 4 – dosta značajno; 5 – veoma značajno). Ovu skalu popunjavali su samo sadašnji i diplomirani studenti i za nju nije rađena faktorska analiza, jer je svaka stavka u okviru nje zaseban faktor i stoga ukupan skor postignut na skali ne daje relevantne podatke. Zanimao nas je prvenstveno skor za pojedinačne stavke, kako bi se utvrdio pojedinačan značaj svake od njih.

U završnom delu u okviru ispitivanja značaja ishoda učenja i potrebe razvoja ključnih kompetencija studenata ispitanicima je ponuđen spisak od deset kompetencija da bi se utvrdilo koje od njih smatraju najznačajnijim za život i rad u 21. veku. Data im je instrukcija da rangiraju navedene kompetencije po značaju ocenjujući ih ocenama od 1 do 10 (1 – najviše značajna, 10 – najmanje značajna) i da, pri tome, obavezno iskoriste sve brojeve od 1 do 10 da se ne bi desilo da neke kompetencije dobiju isti rang značajnosti, a neke ostanu nerangirane. Takođe, sugerisano je da se prilikom ocenjivanja ispitanici isključivo vode sopstvenim mišljenjem i onim što smatraju najznačajnijim za zaposlenje i život u 21. veku.

Četvrti deo upitnika odnosi se na procenjivanje kvaliteta nastave i sadrži pitanja kojima se ispituje uticaj i značaj organizacije nastave i obrazovanja za razvoj određenih kompetencija, kao i pitanja koja se odnose na procene ispitanika o kvalitetu na konkretnom fakultetu. U cilju ispitivanja koliko određeni aspekti visokoškolske nastave utiču na razvoj opštih sposobnosti a posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, kreirana je posebna petostepena skala procene Likertovog tipa za potrebe ovog istraživanja koja sadrži 18 stavki. Ispitanicima je data instrukcija da zaokruže ocenu koja najbolje odražava stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama (od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – potpuno se slažem). Pouzdanost skale u celini je izuzetno visoka Kronbahova alfa =,950. Prilikom utvrđivanja metrijskih karakteristika skale korišćen je metod glavnih komponenti uz Promax rotaciju. Identifikovana su dva faktora, ali je drugi

sačinjen od jedne stavke pa se prihvata jednofaktorsko rešenje kojim se objašnjava 62,3% varijanse (Prilog I).

Radi utvrđivanja mišljenja ispitanika o kvalitetu nastave na fakultetima, za potrebe ovog istraživanja, kreirana je petostepena skala procene Likertovog tipa. Ispitanici su dobili instrukciju da procene koliko često su aspekti navedeni u skali zastupljeni u visokoškolskoj nastavi na njihovom fakultetu. Svoju procenu izražavali su označavanjem broja (od 1 – nikada do 5 – često). Kreirana skala sadrži 30 stavki i prilikom utvrđivanja metrijskih karakteristika utvrđeno je da je instrument izuzetno pouzdan jer je Kronbahova alfa= $\alpha=,945$ . Korišćen je metod glavnih komponenti (faktorska analiza) uz kosouglu rotaciju (Promax). Nakon sprovođenja faktorizacije na kompletnom upitniku (30 stavki), eliminisano je osam stavki koje su nepovoljno uticale na interpretabilnost strukture, odnosno onih koje su učestvovalе u formiranju više faktora ili su samostalno formirale neinterpretabilan faktor. Na taj način nije eliminisan nijedan ceo faktor, već stavke koje su učestvovalе u formiranju ekstrahovanih faktora i tim je samo umanjen broj stavki u dobijenim faktorima (Prilog J).

Faktorskom analizom identifikovana su tri faktora koji objašnjavaju 59,2% varijanse. Prvi faktor koji je izdvojen iz upitnika KVALITET objašnjava 47,83% varijanse rezultata. Na osnovu sadržinske analize, utvrđeno je da se stavke koje objašnjavaju ovaj faktor odnose na način organizovanja nastave, upotrebe različitih strategija i metoda u nastavnom radu, kao i strukturu i sadržaj predmeta. Zaključeno je da ovaj faktor predstavlja didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika, koja se odnose na umešnost i sposobnost nastavnika da organizuje kvalitetnu nastavu. Didaktičke kompetencije nastavnika predstavljaju njegove sposobnosti da prenese znanje studentima i to na takav način da ih zainteresuje za predmet proučavanja, kao i da ih pripremi da samostalno nastave učenje (Ogienko & Rolyak 2009). Zato smatramo ovaj faktor posebno značajnim indikatorom kvaliteta nastavnog procesa.

Drugi izdvojeni faktor objašnjava 6,44% varijanse. Analizom njegovog sadržaja utvrđeno je da okuplja stavke koje se prevashodno odnose na upotrebu i dostupnost nastavnih sredstava u cilju podizanja kvaliteta nastave, kao i stvaranja adekvatnih uslova za učenje. Ovaj faktor predstavlja se kao jedan od veoma značajnih u analizi kvaliteta nastave, s obzirom na to da se u mnogim novijim istraživanjima ističe značaj upotrebe savremenih informaciono komunikacionih tehnologija i drugih tehničkih i materijalnih sredstava u nastavi i učenju. Takođe se ističe da je važno da nastavnik

usavršava kompetencije za njihovu upotrebu i time doprinosi osiguranju kvaliteta nastavnog procesa (European Commission 2005) kao i omogućavanju boljih uslova za učenje studenata (Lai, Sanusi 2013).

Treći izdvojeni faktor objašnjava 4,95% varijanse. Sadržaj stavki koji ga definišu uglavnom se odnosi na relacije i kvalitet komunikacije između nastavnika i studenata, kao i položaj i ulogu studenata u nastavnom procesu. Na osnovu analize sadržaja stavki, ovaj faktor nazvan je pedagoško-psihološka svojstva nastavnika. Ovaj aspekt rada nastavnika predstavlja jedan od posebno značajnih uslova u osiguranju kvaliteta nastave, jer se često ističe da nastavnici rade u okviru profesije koja je zasnovana na vrednostima socijalne inkluzije i negovanja potencijala svakog studenta (European Commission 2005).

Prilikom analize pouzdanosti svih supskala koje predstavljaju navedene faktore, utvrđena je izuzetno visoka pouzdanost. Pouzdanost je izražena putem Kronbahove alfe kao pokazatelja interne konzistentnosti, tako što su u analizu uključene stavke koje formiraju faktor:

- prvi faktor – didaktičko-metodička svojstva nastavnika (Krombahova alfa=,929);
- drugi faktor – opremljenost fakulteta savremenim nastavnim sredstvima (Krombahofa alfa=,840);
- treći faktor – pedagoško-psihološka svojstva nastavnika (Krombahova alfa=,828).

Poslednji deo upitnika sastojao se od pitanja otvorenog tipa gde je ispitanicima ostavljena mogućnost da daju slobodne komentare i izraze svoje mišljenje u vezi sa temom koja se istražuje, problemima kojima se oni suočavaju i koje uviđaju, kao i da daju eventualne sugestije o mogućim aspektima poboljšanja visokog obrazovanja, kao i samog upitnika.

## **6.7. *Populacija i uzorak istraživanja***

Značaj i specifičnost ovog istraživanja posebno se ogleda u strukturi uzorka, jer ga čine tri različite grupe ispitanika. Kako bi se što adekvatnije i obuhvatnije istražile ispitivane pojave, utvrdio uticaj varijabli i analizirao značaj pojedinih aspekata, istraživanjem su obuhvaćene tri zainteresovane strane u procesu visokog obrazovanja.

Prvu grupu ispitanika čine studenti koji su trenutno upisani na studije i imaju status studenta na različitim fakultetima i studijskim programima koji se realizuju na Univerzitetu u Novom Sadu. Drugu grupu ispitanika čine diplomirani studenti, koji su studije završili na studijskim programima Univerziteta u Novom Sadu. I treću grupu ispitanika čine nastavnici i saradnici sa nastavnim ili naučnim zvanjima zaposleni na fakultetima i institutima Univerziteta u Novom Sadu.

Uzorak je namerni jer je unapred određeno da će ga činiti sadašnji i diplomirani studenti, kao i nastavnici i saradnici Univerziteta u Novom Sadu, što je definisano kao jedini uslov koji se mora zadovoljiti da bi ispitanici mogli da učestvuju u istraživanju. U okviru namernog uzorka, odabir je sačinjen tako da odgovara odabiru prigodnog uzorka jer je uključivao dostupne pojedince kao ispitanike i podrazumevao nastavak tog procesa dok se ne dostigne tražena veličina uzorka. U nastavku će tabelarno biti predstavljena struktura celokupnog uzorka po navedenim grupama ispitanika i u skladu sa relevantnim kontrolnim varijablama.

U istraživanju je učestvovao ukupno 2.321 ispitanik, dok je u finalnom uzorku, koji je statistički obrađen, bilo 852 ispitanika. Evidentna je razlika u broju ispitanika koji su pristupili istraživanju i onih čiji su odgovori uzeti kao relevantni za statističku obradu. Jedan od ključnih razloga je to što je istraživanje vršeno *onlajn* i što je čim bi ispitanik pristupio anketi, on registrovan kao učesnik istraživanja, bez obzira na to na koliko bi pitanja dao odgovor. Kao najčešći razlog eliminacije ispitanika iz obrađenog uzorka navodimo nekompletnost prikupljenih podataka, odnosno nedovoljan broj odgovorenih pitanja u upitniku. Iz ukupnog uzorka eliminisani su odgovori ispitanika koji su nekompletno ili nevalidno popunjeni, što se prvenstveno odnosi na one sa velikim brojem nedostajućih podataka (više od 5%).

Tabela 11. Uzorak ispitanika prema grupama

Grupa ispitanika	N	%
Studenti	542	63,6%
Diplomirani studenti	69	8,1%
Nastavnici	241	28,3%
Total	852	100,0%

Radi utvrđivanja mogućih razlika svaka grupa ispitanika podeljena je na dve podgrupe koje se odnose na naučne oblasti. Zbog velikog broja različitih oblasti, studijskih programa i usmerenja koje su ispitanici navodili, kako bi došlo do

ujednačavanja uzorka, napravljene su dve grupe koje čine društveno-humanističke i prirodne i tehničke nauke (Tabela 12). U nastavku će biti prikazana struktura uzorka po grupama ispitanika.

Tabela 12. Prikaz uzorka prema naučnim oblastima

Naučna oblast	Studenti	Diplomirani	Nastavnici	Total
Društveno-humanističke nauke	322	42	69	433
	59,4%	60,9%	28,6%	50,8%
Prirodne i tehničke nauke	220	27	172	419
	40,6%	39,1%	71,4%	49,2%
Total	542	69	241	852
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### 1. grupa ispitanika – sadašnji studenti Univerziteta u Novom Sadu

Prvu grupu uzorka činili su sadašnji studenti Univerziteta u Novom Sadu. Istraživanje je obuhvatilo studente sa više različitih fakulteta, kao i različitih studijskih programa, departmana i odseka u okviru pojedinih fakulteta. Ukupan broj studenata koji je pristupio istraživanju je 1.518 ispitanika, dok je nakon eliminacije neadekvatno popunjenih upitnika taj broj iznosio 542 ispitanika. Na osnovu pitanja kojima su se utvrđivale sociodemografske karakteristike, izvedena je sledeća struktura uzorka:

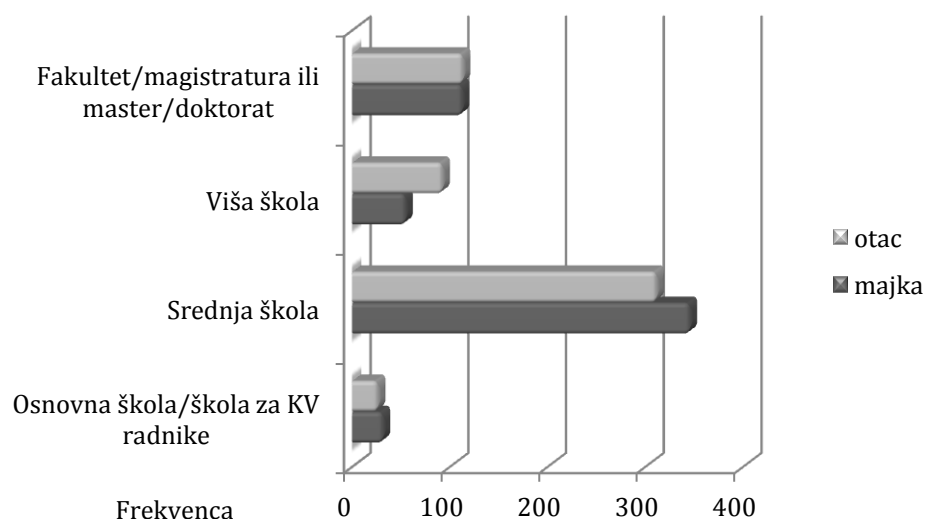
- pol: ženski 63,3%, muški 36,7%;
- godine starosti: prosek godina je 22,8, a raspon između 19 i 48;
- način finansiranja studija: samofinansiranje 27,7%, budžet 72,3%;
- profesionalni status studenta: zaposlenih 13,8%, nezaposlenih 86,5%;
- završena srednja škola: srednja stručna škola 43,9%, gimnazija 56,1%.

Tabela 13. Fakultet koji pohađaju studenti

Fakultet	N	%
Akademija umetnosti u Novom Sadu	1	,2%
Ekonomski fakultet u Subotici	3	,6%
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	134	24,7%
Filozofski fakultet u Novom Sadu	264	48,7%
Interdisciplinarne studije na nivou Univerziteta	12	2,2%
Medicinski fakultet u Novom Sadu	1	,2%
Pedagoški fakultet u Somboru	40	7,4%
Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu	1	,2%
Pravni fakultet u Novom Sadu	2	,4%
Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu	51	9,4%
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	33	6,1%
Total	542	100,0%

Tabela 14. Godina studija na koju su trenutno upisani studenti

Godina studija	N	%
Prva godina osnovnih studija	134	24,7%
Druga godina osnovnih studija	83	15,3%
Treća godina osnovnih studija	106	19,6%
Četvrta godina osnovnih studija	115	21,2%
Peta godina osnovnih studija	6	1,1%
Šesta godina osnovnih studija	4	,7%
Prva godina master studija	57	10,5%
Druga godina master studija	12	2,2%
Prva godina doktorskih studija	10	1,8%
Druga godina doktorskih studija	7	1,3%
Treća godina doktorskih studija	8	1,5%
Total	542	100%



Grafik 1. Stepen obrazovanja roditelja

## 2. grupa ispitanika – diplomirani studenti Univerziteta u Novom Sadu

Drugu grupu ispitanika činili su diplomirani studenti Univerziteta u Novom Sadu. Istraživanjem se težilo da se obuhvate alumnisti sa više različitih fakulteta, kao i različitih studijskih programa, departmana i odseka u okviru pojedinih fakulteta. Međutim, primetan je znatno manji broj ispitanika u odnosu na broj ispitanika u druge dve grupe. To se može objasniti činjenicom, ali i donekle specifičnom situacijom, jer još uvek nema jedinstvene baze podataka sa kontaktima diplomiranih studenata, što bi omogućilo jednostavniji pristup i uspostavljanje kontakta za učestvovanje u istraživanju. Upitnici su distribuirani dostupnim grupama i pojedincima sa molbom da ih oni dalje

proslede svojim kolegama. Međutim, taj broj je i nakon toga ostao znatno manji i ukupan broj alumnista koji je pristupio istraživanju je 133, dok je nakon eliminacije neadekvatno popunjenih upitnika taj broj 69. Takva situacija može se objasniti činjenicom da su mnogi od njih završili svoje studije, zaposlili se, odselili i sl., kao i da nemaju kontakt sa predstavnicima fakulteta na kojem su studirali. Iz navedenih i drugih razloga uzorak diplomiranih studenata znatno je manji od uzorka prethodne dve grupe, ali smo smatrali da je značajno analizirati i prikazati i njihove odgovore, mišljenje i komentare. To je značajno prilikom utvrđivanja razlika u mišljenju između sadašnjih i diplomiranih studenata, posebno kada je u pitanju procena kvaliteta nastave, razvoja opštih sposobnosti, kao i značaja visokog obrazovanja za celokupni život i rad. U takvoj situaciji moguće je ukazati na postojanje eventualnih promena uvođenjem novog sistema studiranja u skladu sa Bolonjskim procesom, jer su diplomirani studenti studirali po planovima i programima tada važećeg Zakona o univerzitetu Republike Srbije. To potvrđuje podatak o godinama starosti ispitanika, pri čemu prosek godina sadašnjih studenata koji su učestvovali u istraživanju iznosi 22,8, dok je prosek diplomiranih studenata 30,8 godina. Na osnovu pitanja kojima su se utvrđivale sociodemografske karakteristike, izvedena je sledeća struktura uzorka:

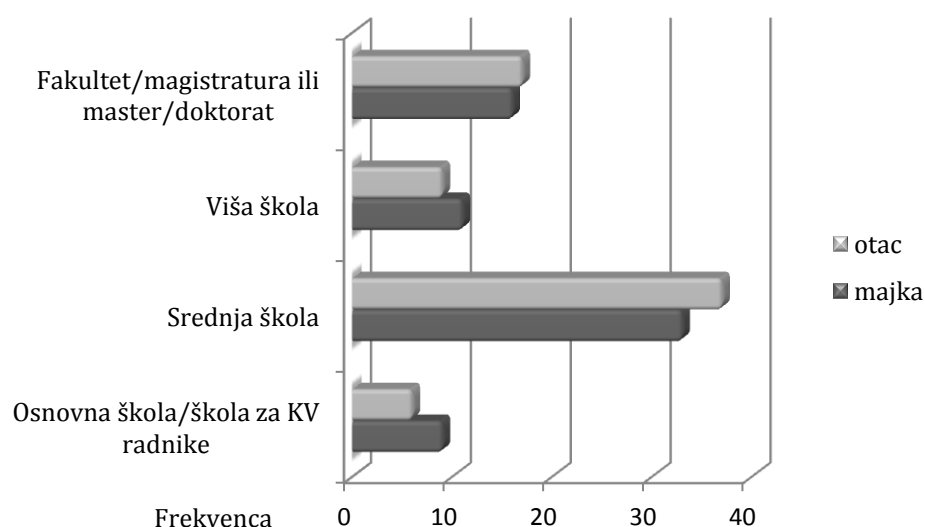
- pol: ženski 79,7%, muški 20,3%;
- godine starosti: prosek godina 30,8, a raspon između 24 i 59;
- način finansiranja studija: samofinansiranje 11,6%, budžet 88,4%;
- profesionalni status studenta: zaposleni 72,5%, nezaposleni 27,5%;
- vreme od završetka studija do prvog zaposlenja: prosek 9 meseci, a raspon je od 0 do 48 meseci.

Tabela 15. Poslednji završeni nivo obrazovanja diplomiranih studenata

Nivo obrazovanja	N	%
Završene osnovne studije	27	39,1%
Završene magistarske studije	4	5,8%
Završene specijalističke studije	1	1,4%
Završene master studije	37	53,6%
Total	69	100,0%

Tabela 16. Fakultet koji su završili diplomirani studenti

Fakultet	N	%
Ekonomski fakultet u Subotici	16	23,2%
Fakultet sporta i fizičkog vaspitanja u Novom Sadu	2	2,9%
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	9	13,0%
Filozofski fakultet u Novom Sadu	24	34,8%
Medicinski fakultet u Novom Sadu	1	1,4%
Pedagoški fakultet u Somboru	2	2,9%
Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu	5	7,2%
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	10	14,5%
Total	69	100,0%



Grafik 2. Stepen obrazovanja roditelja diplomiranih studenata

### 3. grupa ispitanika – nastavnici i saradnici zaposleni na Univerzitetu u Novom Sadu

Treću grupu ispitanika činili su nastavnici i saradnici (akademsko osoblje) zaposleni na Univerzitetu u Novom Sadu. Istraživanje je podrazumevalo učestvovanje zaposlenih sa više različitih fakulteta, kao i različitih studijskih programa, departmana i odseka u okviru i fakulteta. Ukupan broj nastavnika koji je pristupio istraživanju je 670, dok je nakon eliminacije neadekvatno popunjenih upitnika taj broj iznosio 241. Na osnovu pitanja kojima su se utvrđivale sociodemografske karakteristike ispitanika, izvedena je sledeća struktura uzorka:

- pol: ženski 58,9%, muški 41,1%.



Tabela 17. Fakultet na kojem rade nastavnici i saradnici

Fakultet	N	%
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	60	24,9%
Filozofski fakultet u Novom Sadu	41	17,0%
Medicinski fakultet u Novom Sadu	39	16,2%
Pedagoški fakultet u Somboru	21	8,7%
Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu	20	8,3%
Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu	28	11,6%
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	25	10,4%
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici	7	2,9%
Total	241	100,0%

Tabela 18. Naučno ili nastavno zvanje zaposlenih

Zvanje	N	%
Profesor emeritus	1	0,4%
Redovni profesor	31	12,9%
Vanredni profesor	31	12,9%
Docent	62	25,7%
Nastavnik	3	1,2%
Asistent	73	30,3%
Saradnik	11	4,6%
Viši predavač	3	1,2%
Predavač	1	0,4%
Istraživač saradnik	22	9,1%
Ostalo	3	1,2%
Total	241	100,0%

Tabela 19. Godine radnog staža nastavnika i saradnika na fakultetu

Godine radnog staža	N	%
od 0 do 5	75	31,1%
od 5 do 10	58	24,1%
od 10 do 15	42	17,4%
od 15 do 20	19	7,9%
od 20 do 25	15	6,2%
od 25 do 30	11	4,6%
od 30 do 35	9	3,7%
preko 35	12	5,0%
Total	241	100,0%

## **6.8. Tok istraživanja**

Nakon pregleda i analize relevantne literature, za potrebe realizacije empirijskog dela istraživanja, kreirani su upitnici za potrebe ovog istraživanja. Kako bi se proverile njihove metrijske karakteristike i uradile eventualne korekcije, obavljeno je pilot istraživanje. Realizovano je u periodu od januara do marta 2013. godine. Pilot studija je izvedena na uzorku od 220 ispitanika, koji su činili studenti Filozofskog i Prirodno-matematičkog fakulteta u Novom Sadu (Prilog K). Uzorak je odabran tako da bude reprezentativan i približno sličan uzorku na kojem će se obaviti kasnije istraživanje. Izvršena je obrada rezultata i utvrđivanje metrijskih karakteristika upitnika, na osnovu čega je zaključeno da sve skale procene imaju veoma visoku pouzdanost (izraženu Krombahov alfa koeficijentom). Takođe je faktorskom analizom utvrđeno postojanje većine pretpostavljenih faktora. Nakon toga upitnik je u manjoj meri izmenjen, eliminisane su stavke koje su kvarile pouzdanost, optimizovan je broj stavki i pojačano je diferenciranje sadržaja pojedinih stavki. Kasnije istraživanje realizovano je na revidiranim upitnicima, koji i dalje nisu bitno izmenjeni.

Prikupljanje podataka obavljeno je u periodu od juna do septembra 2013. godine na uzorku sačinjenom od sadašnjih i diplomiranih studenata, nastavnika i saradnika Univerziteta u Novom Sadu. Upitnici su za svaku grupu ispitanika kreirani u elektronskoj formi. Linkovi za ankete prikazani su i objavljeni uz objašnjenje i molbu za učestvovanje u istraživanju na zvaničnim sajtovima pojedinih fakulteta, poslani su na mejl adrese studenata i zaposlenih, kao i prosleđeni već oformljenim grupama studenata putem različitih društvenih mreža na internetu. Svi ispitanici su pored linka za anketu dobili i obaveštenje o cilju istraživanja koje se obavlja, obrazloženje da se rezultati koriste samo u naučne i istraživačke svrhe, kao i uputstvo o popunjavanju upitnika. Učestvovanje u istraživanju bilo je potpuno anonimno i dobrovoljno.

Upitnici su se mogli popunjavati tokom perioda od četiri meseca, pri čemu se broj popunjenih anketa progresivno smanjivao. Nakon perioda od nedelju dana kada nije bilo popunjavanja i pristupanja upitnicima, odlučeno je da se prikupljanje podataka završi. Tada su iz baze podataka preuzeti svi podaci i pripremljeni za dalju statističku obradu.

## **6.9. Obrada podataka**

Dobijeni podaci statistički su obrađeni uz pomoć programskog paketa SPSS 20.0. Za potrebe analize i opisa strukture uzorka po relevantnim varijablama, kao i određenih pitanja višestrukog izbora, korišćeni su prikazi frekvencija i procenata, kako bi se prikazala zastupljenost određene kategorije ili odgovora.

U cilju utvrđivanja strukture i metrijskih karakteristika upotrebljenih skala procene, primenjena je analiza glavnih komponenti uz kosouglu (Promax) rotaciju. Prilikom odabira broja komponenti odnosno određivanja homogenosti upitnika korišćen je Gutman-Kajzerov kriterijum jediničnih karakterističnih korenova i Skri dijagram. Izračunati su KMO koeficijent reprezentativnosti i Bartletov test sferičnosti koji predstavljaju pomoćne pokazatelje prilikom utvrđivanja pogodnosti skale za primenu neke od metoda sažimanja podataka. Za procenu pouzdanosti primenjenih instrumenata izračunat je Kronbahov alfa koeficijent koji predstavlja meru pouzdanosti prema internoj konzistenciji i najčešće prikazivani pokazatelj pouzdanosti.

Deskriptivne karakteristike ispitivanih varijabli predstavljene su preko pokazatelja deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum, maksimum, zakrivljenost i spljoštenost raspodele).

U cilju ispitivanja razlika između dve grupe ispitanika, primenjen je t-test za nezavisne uzorke, kao i odgovarajuće neparametrijske tehnike Hi-kvadrat test, Man-Vitnijev U test i Vilkoksonov test sume rangova. Prilikom utvrđivanja razlika i poređenja prosečnih rezultata za više od dve grupe upotrebljena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) sa naknadnim testovima (Post-hoc LSD testovi), odnosno Kruskal-Vejlisova neparametrijska analiza varijanse u slučaju varijabli nižeg nivoa merenja od intervalnog.

Za istraživanje razlika između grupa ispitivanih varijabli, ali sa statističkom kontrolom (uklanjanjem) uticaja jedne od varijabli za koju se smatra da može da utiče na rezultat i vrednosti zavisne promenljive, upotrebljena je univarijatna analiza kovarijanse (ANCOVA).

Prilikom utvrđivanja korelacije između određenih kontrolnih varijabli i zavisnih promenljivih upotrebljena su analize Spirmanove rang korelacije i Pirsonov koeficijent korelacije, u zavisnosti od nivoa merenja varijabli.

Specifičnost ovog istraživanja ogleda se i u primeni kvalitativnih analiza. Prilikom ispitivanja pojedinih varijabli dobijeni su opisni odgovori ispitanika koji su obrađeni kvalitativnim metodama. Detaljno su analizirani sadržaji svih dobijenih odgovora, nakon čega su razvrstani u relevantne kategorije. Kako bi se prikazala učestalost određenih odgovora izračunat je procenat za svaku od predviđenih kategorija. Značajno je istaći i da je prilikom obrade pojedinih varijabli izvršena kvalitativna, sadržinska analiza svih dobijenih odgovora, ali oni nisu kvantifikovani kako se ne bi zanemarila suština, raznovrsnost i sadržaj samih odgovora. Oni su prikazani u originalnom obliku i tumačeni u skladu sa ispitivanom varijablom i njihovim sadržajem ili su prikazani kao dopuna i ilustracija kvantitativnim podacima.

## 7. Prikaz i diskusija rezultata istraživanja

### 7.1. Značaj i efekti reforme visokog obrazovanja

U okviru prvog istraživačkog zadatka, namera je bila da se utvrde efekti reforme visokog obrazovanja, kao i da se ispita u kojoj meri su pojedini aspekti definisani Bolonjskim procesom realizovani, po mišljenju akademskog osoblja Univerziteta u Novom Sadu. Time se nastojalo da se ispituju efekti reformskih promena, kao i njihov uticaj na kvalitet obrazovanja i sveukupnu obrazovnu uslugu. Kako bi se detaljnije razumeo proces obrazovne reforme, analiza se fokusira na *nastavnike* kao direktne implementatore definisanih promena (Karakhanyan, Van Veen, Bergen 2012). U cilju prikupljanja relevantnih podataka konstruisana je petostepena skala procene Likertovog tipa kojom se ispituju stavovi nastavnika o različitim aspektima sistema visokog obrazovanja i njihovog uticaja na kvalitet obrazovne usluge.

Tabela 20. Ukupan rezultat na upitniku o reformama visokog obrazovanja

N	Minimum	Maksimum	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
241	1,00	4,64	3,11	0,62	-,59	,72

U tabeli su prikazani podaci deskriptivne statističke analize koja se odnosila na utvrđivanje ukupnog rezultata datih odgovora na upitniku REFORME. Procene nastavnika se kreću od minimalne vrednosti 1 do maksimalne 4,64. Srednja vrednost svih ocena na ukupnom skoru upitnika iznosi 3,11, što govori da su nastavnici prosečno zadovoljni efektima reforme. Smatramo da se na osnovu dobijene srednje vrednosti ne može objektivno zaključiti o tome šta nastavnici misle o pojedinačnim aspektima i iz tog razloga će u nastavku biti prikazani rezultati za svaku stavku u okviru ove skale.

Kako bi se utvrdilo da li ima značajnijih razlika u percepciji nastavnika zaposlenih na različitim fakultetima i da li u skladu sa tim pripadnost određenoj naučnoj oblasti predstavlja varijablu koja utiče na procenu načina na koji su sprovedene reforme, urađen je t-test za nezavisne uzorke. Deo uzroka koji čini nastavno osoblje grupisan je u

dve veće grupe, pri čemu prvu čine ispitanici sa društveno-humanističkih nauka, a drugu ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka<sup>9</sup>.

*Tabela 21.* Razlika u zadovoljstvu efektima reforme između nastavnika iz dve naučne oblasti

Oblast	N	AS	SD	t	df	p
Društveno-humanističke nauke	69	3,11	0,64	-0,03	239	,98
Prirodne i tehničke nauke	172	3,11	0,62			

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli, zaključuje se da ne postoje statistički značajne razlike u proceni efekata reforme i zadovoljstvu obrazovnom uslugom između nastavnika različitih naučnih oblasti na ukupnom rezultatu skale. Dakle, nastavno osoblje jednako procenjuje efekte reforme i njihov uticaj na unapređenje kvaliteta obrazovanja bez obzira na to na kojem su fakultetu zaposleni. Takvi rezultati idu u prilog činjenici da su promene u jednakoj meri realizovane i zastupljene na svim fakultetima u okviru Univerziteta u Novom Sadu, kao i da svi nastavnici imaju slično mišljenje o negativnim i pozitivnim efektima reforme bez obzira na to kojom naučnom oblašću se bave.

Da bi se utvrdilo u kojoj meri su razvijeni i implementirani pojedinačni aspekti reforme, smatramo da je značajno prikazati rezultate deskriptivne statističke analize za svaku od stavki u okviru definisane skale. Na taj način se efikasnije može proceniti koji aspekti reforme su više zastupljeni i adekvatnije realizovani, kao i koje aspekte po mišljenju nastavnog osoblja treba dodatno unapređivati i razvijati.

*Tabela 22.* Rezultati pojedinačnih stavki na skali REFORME

	AS	SD	Skjunis	Kurtozis
Smatram da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja	2,51	0,96	,33	-,69
Uvođenjem trocikličnog sistema studija znatno se povećala efikasnost studiranja	3,18	0,97	-,26	-,62
Povećana je mobilnost nastavnika-ca i studenata-kinja	3,39	1,03	-,64	,01
Uvođenje ESPB omogućilo je lakše priznavanje i izjednačavanje položenih ispita	3,33	1,07	-,58	-,48
Podela predmeta na jednosemestralne omogućila je veću efikasnost studiranja	3,32	1,15	-,50	-,71

<sup>9</sup> Detaljan opis načina na koji je izvršena podela i grupisanje ispitanika, definisan je u delu o varijablama i uzorku istraživanja.

Predispitni zadaci i aktivnosti obezbeđuju kontinuiran rad studenata-kinja tokom trajanja nastavnog predmeta	3,55	1,14	-,79	-,196
Interna i eksterna evaluacija doprinose povećanju kvaliteta obrazovanja	3,21	1,08	-,44	-,66
Nastavni planovi i programi su revidirani i usaglašeni sa potrebama društva	2,43	1,05	,42	-,66
Podela predmeta na jednosemestralne omogućila je kvalitetnije znanje studenata-kinja	2,54	1,07	,28	-,91
Nastava se organizuje uvažavajući mišljenja i potrebe studenata-kinja	3,12	1,05	-,25	-,86
Smatram da se ostvaruje princip <i>student u centru učenja</i>	2,99	1,06	-,04	-,80
U nastavi se primenjuju savremena informaciono-komunikaciona sredstva (IKT)	3,63	1,02	-,85	,23
Predavanja su i dalje dominantan oblik rada	3,83	0,92	-,97	,60
Studenti-kinje imaju veći nivo participacije u obrazovanju	3,17	0,92	-,44	-,61
Akcentat je na samostalnom istraživačkom radu studenata-kinja	2,68	1,04	,24	-,82
Literatura je savremenija, inovirana i dopunjena	3,28	1,12	-,56	-,68
Ishodi učenja se formulišu u skladu sa potrebama tržišta rada i života u 21. veku	2,61	1,09	,14	-1,01
Studijski program i predmeti se koncipiraju prema kompetencijama koje treba razviti kod studenata-kinja	3,05	1,12	-,31	-1,00
Polazište za kreiranje kurikuluma su ishodi učenja	3,12	1,01	-,46	-,46
Razvijaju se kompetencije studenata-kinja koje su u skladu sa potrebama društva i privrede	2,69	1,03	-,01	-,89
Studentske evaluacije doprinose povećanju kvaliteta obrazovanja	2,83	1,19	-,05	-,99
Stvaraju se uslovi i razvijaju kompetencije za doživotno učenje	3,10	1,05	-,33	-,58
Neguje se demokratičnost i otvorenost obrazovanja za sve	3,41	0,96	-,57	-,19
Univerzitet stimuliše entuzijazam i interesovanje za dalje napredovanje i usavršavanje	3,26	1,10	-,56	-,59
Studije koje se realizuju intelektualno su podsticajne i stimulativne	3,12	0,99	-,45	-,49
Predmeti koje student-kinje slušaju tokom studija su motivišući i podstiču interesovanje za ove studije	3,30	0,95	-,64	-,05
Obrazovna usluga je na adekvatnom nivou	3,21	1,03	-,36	-,68
Generalno sam zadovoljan-na celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta	3,23	1,06	-,45	-,83

Na osnovu analize srednjih vrednosti pojedinačnih stavki, zaključuje se da se većina njih kreće oko proseka i nema tvrdnji koje su ocenjene znatno iznad ili ispod prosečne vrednosti. Međutim, postoje tvrdnje koje se mogu uzeti kao pouzdan indikator pozitivnih i negativnih odnosa prema pojedinim aspektima reforme.

Prilikom analize stavki sa najvišim prosečnim vrednostima izdvaja se tvrdnja *Predavanja su i dalje dominantan oblik rada* (AS 3,83). U kontekstu savremene obrazovne paradigme i inovativnih nastavnih metoda, možemo zaključiti da ovakvi stavovi nastavnika predstavljaju negativan trend u okviru unapređenja visokoškolskog obrazovanja. Odnosno, najviša prosečna vrednost dobijena u okviru ove stavke ukazuje na to da nastavnici u velikoj meri smatraju da su predavanja i dalje najzastupljeniji oblik nastavnog rada što ima negativnu konotaciju u savremenim pristupima visokom obrazovanju i dominantnim teorijama koje se zalažu za aktivnost studenata, konstrukciju znanja i iskustva, rešavanje problema i sl. (Cohen, Manion, Morrison 2004; Pritchard, Woolard 2010).

I dalje traju naučne rasprave o značaju i efektima predavanja kao dominantnoj nastavnoj metodi na univerzitetima. Argumenti polaze od onih da je takav način rada u upotrebi već više od osam stotina godina i da je, kao takav, dokazano efikasan. Rezultati drugih istraživanja ukazuju na to da su predavanja relativno loša nastavna metoda, ali da ih je moguće unaprediti i inovirati idejama i drugačijim metodama rada (Evans, Abbott 1998). Ima i stavova koji ističu njihov značaj zbog efikasnosti i ekonomičnosti vremena i broja studenata i da zbog toga predstavljaju neprikosnoven način rada. Takav stav najčešći je među teoretičarima i praktičarima i smatra se da je predavanja teško napustiti jer predstavljaju najefikasniji način nastavnog rada u visokom obrazovanju (Brown, Race 2002). Važno je zaključiti da „treba dozvoliti i omogućiti nastavnicima da istražuju i eksperimentišu sa načinima organizacije nastave kojima će se ostvariti specifični ciljevi visokog obrazovanja i koji su istovremeno kongruentni sa svrhom univerziteta“ (Evans, Abbott 1998: 167).

U nastavku ćemo prikazati i analizirati po tri stavke kojima su ispitanici najviše i najmanje zadovoljni, kako bi se stekao uvid u aspekte visokog obrazovanja koji su najviše i najmanje unapređeni. Stavke sa najvećom prosečnom vrednošću su: *u nastavi se primenjuju savremena informaciono-komunikaciona sredstva* (AS 3,63), *predispitni zadaci i aktivnosti obezbeđuju kontinuiran rad studenata tokom trajanja nastavnog predmeta* (AS 3,55) i *neguje se demokratičnost i otvorenost obrazovanja za sve* (AS 3,41). Iako ni istaknute prosečne vrednosti ne odstupaju značajnije od proseka (AS 3,11), ipak su ih ispitanici ocenili najvišim ocenama. Zaključuje se da nastavnici smatraju da su na njihovom fakultetu navedeni aspekti zastupljeniji od ostalih. Navedene tvrdnje predstavljaju aspekte reforme koje se odnose na unapređenje nastavnog procesa i



značaja upotrebe savremenih IKT sredstava, kao i kontinuitet u radu studenata. Ti aspekti predstavljaju značajne akcione linije u okviru sprovođenja Bolonjskog procesa koji se odnose na aktivnost studenata i dizajniranje kurikuluma (EACEA P9 Eurydice 2012). Treća stavka ukazuje na unapređenje demokratičnosti visokog obrazovanja, što predstavlja osnovu za razvoj otvorenog društva, tolerancije i poštovanja drugih kao značajnih preduslova za dostupnost visokog obrazovanja svima. Ti ciljevi posebno su istaknuti deklaracijom *Bolonjski proces 2020*, gde su kao strateški zadaci za tekuću deceniju postavljeni aspekti socijalne dimenzije visokog obrazovanja (Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué 2009).

Prilikom analize rezultata prikazanih u Tabeli 22, zaključuje se da postoji veći broj stavki čija je prosečna vrednost znatno ispod prosečne vrednosti skale u celini. Takvi rezultati ukazuju na to da nastavno osoblje ima negativan stav prema određenim aspektima reforme i da su manje zadovoljni njihovim dosadašnjim efektima. Kada se analiziraju stavke sa znatno nižom ocenom od prosečne vrednosti, zaključuje se da su najveće kritike usmerene na reformu kurikuluma. Negativno su procenjeni i aspekti koji se odnose na razvoj ključnih kompetencija i ishoda učenja i njihovu usaglašenost sa potrebama društva. Nastavnici smatraju da su ti aspekti reforme nedovoljno razvijeni i da su evidentni propusti i nedoslednosti u njihovoj implementaciji.

U cilju što obuhvatnije analize i potpunijeg sagledavanja dobijenih podataka, ispitanicima su postavljena pitanja otvorenog tipa, pri čemu su imali mogućnost da slobodno odgovaraju i daju svoje mišljenje. Neki od najznačajnijih odgovora biće prikazani kao ilustracija kvantitativnim podacima u cilju dobijanja jasnije slike i suštinskog razumevanja konkretne problematike. Istaknuti odgovori dobijeni su od nastavnika na pitanje da navedu probleme i teškoće sa kojima se susreću tokom rada, kao i aspekte za koje smatraju da negativno utiču na kvalitet obrazovanja.

Posebno se izdvaja tvrdnja *nastavni planovi i programi su revidirani i usaglašeni sa potrebama društva* (AS 2,43) čija je prosečna vrednost najniža u celom upitniku. Značajno je napomenuti da tvrdnje koje se odnose na formulisanje ishoda učenja (AS 2,61) i razvoj kompetencija (AS 2,69) u skladu sa potrebama tržišta rada i života u 21. veku, takođe imaju vrlo niske prosečne vrednosti. Prikazani podaci ukazuju na to da je kao posebno negativan aspekt procenjena usaglašenost visokog obrazovanja sa potrebama društva i tržišta rada. Može se zaključiti da nastavnici smatraju da kurikulumi, kao i definisani ishodi učenja i ciljevi obrazovanja, nisu u dovoljnoj meri

usaglašeni sa aktuelnim društvenim razvojem. Što može da ukazuje na to da se, po mišljenju nastavnika, visokim obrazovanjem ne podstiče u dovoljnoj meri razvoj ključnih kompetencija potrebnih za život i rad u 21. veku.

- *Zastareli programi i neusklađenost sa potrebama privrede/društva i novim tehnologijama* (docent, Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici).
- *Nedovoljna opšta i 'javna' saradnja fakulteta sa privredom i podsticanje privrednika da izađu u susret studentima* (saradnik, Fakultet tehničkih nauka).

Dakle, dimenzioniranje i inoviranje kurikuluma predstavlja značajan aspekt unapređenja i razvoja visokog obrazovanja i kontinuirani proces na kojem treba intenzivno raditi „kako bi se razvili usaglašeni sistemi koji omogućavaju mobilnost, transparentnost i priznavanje kvalifikacija jednog obrazovnog sistema u drugom“ (Karseth 2006: 255). Bolonjski proces se shvata kao ključni pokretač ovakvih promena i težnji sa ciljem da sistem visokog obrazovanja bude kompatibilniji i koherentniji sa evropskim okvirom (Karseth 2006).

Kada je u pitanju organizacija nastave i dizajniranje kurikuluma, zaključuje se da nastavnici, takođe, imaju negativan stav, ocenjujući veoma nisko tvrdnje *podela predmeta na jednosemestralne omogućila je kvalitetnije znanje studenata* (AS 2,54). Takođe, čini se da je u organizaciji i realizaciji nastave još uvek zastupljena tradicionalna obrazovna paradigma što ilustruju niske prosečne vrednosti dobijene za tvrdnje *akcentat je na samostalnom istraživačkom radu studenata-kinja* (AS 2,68), kao i *smatram da se ostvaruje princip 'student u centru učenja'* (AS 2,99).

- *Insistiranje na jednosemestralnom izučavanju gradiva sa svedenom literaturom* (docent, Poljoprivredni fakultet).
- *Tradicionalni koncept obrazovanja, tradicionalna paradigma 'upakovana' u sistem obrazovanja prema novom Zakonu o visokom obrazovanju i principima Bolonjske deklaracije* (redovni profesor, Filozofski fakultet).
- *Studenti ne vide poentu mnogih kurseva, jer su izgubljeni u 15 kurseva po semestru i niko im ne traži sintezu tih znanja, već su to ostrvca izolovanih informacija koja samo kod retkih bivaju povezana* (istraživač saradnik, Filozofski fakultet).
- *Nedovoljna usaglašenost sadržaja različitih predmeta* (asistent, Filozofski fakultet).

Ovakvi rezultati u skladu su sa nalazima sličnih istraživanja sprovedenih u drugim evropskim sistemima visokog obrazovanja. U njima se ističe da redukcija prvog nivoa studija sa prethodne četiri ili pet godina na tri, kao i podela predmeta i redizajniranje kurikuluma nepovoljno utiču na razvoj potrebnih kompetencija studenata

za zapošljavanje (Cardoso, Portelay, Sàz and Alexandre 2008). Na taj način ne ostvaruju se u dovoljnoj meri postavljeni obrazovni ciljevi i ishodi učenja čime se utiče na nedovoljnu pripremljenost studenata za tržište rada. Usaglašavanje potreba tržišta rada i redizajniranje kurikuluma treba da postane predmet daljih istraživanja, posebno zbog toga što će pravi test aktuelne reforme visokog obrazovanja u Evropi predstavljati integracija diplomiranih studenata u područje rada i profesionalnog delovanja (Cardoso *et al.* 2008).

U prilog navedenim zaključcima da nastavnici imaju znatno negativniji stav prema efektima reforme i njenom uticaju na kvalitet obrazovanja, posebno je značajno istaći tvrdnju *smatram da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja* koja ima jednu od najnižih prosečnih vrednosti (AS 2,51). Time se ilustruje generalno nezadovoljstvo i stav nastavnika koji se ogleda u tvrdnji da reformisanje obrazovnog sistema nije unapredilo kvalitet obrazovanja. Ova činjenica može se interpretirati u svetlu aktuelnih kritika Bolonjskog procesa (vidi: Palfreyman 2008, Pusztai, Szabó 2008, Pechar 2012) i moguće neadekvatne implementacije pojedinih obrazovnih i sistemskih inovacija, nepripremljenosti ljudskih i materijalnih resursa, nedovoljno jasne zakonske regulative, kao i nefleksibilnost postojećeg sistema visokog obrazovanja.

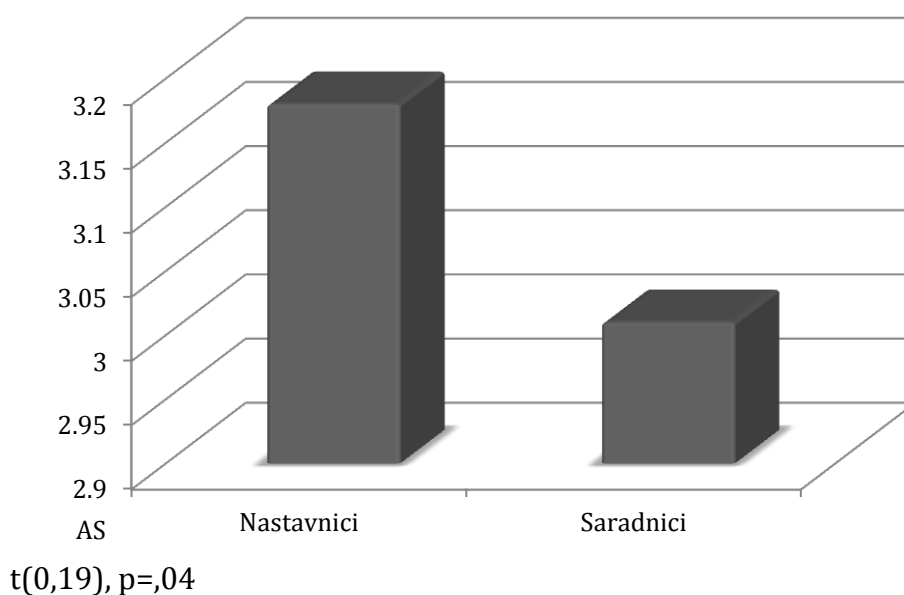
Prilikom razmatranja efekata reforme i mišljenja nastavnika o pojedinim aspektima visokog obrazovanja, ispitan je i uticaj određenih sociodemografskih karakteristika ispitanika, kako bi se stekao uvid u to da li postoje razlike u proceni koje zavise od godina staža i zvanja koje imaju nastavnici. Izračunate su Spirmanove rang korelacije koje pokazuju da nema značajne povezanosti između godina staža nastavnika i njihove procene reforme visokog obrazovanja ( $r=,06$ ,  $p=,36$ ). Međutim, nakon izračunatog Pironovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da postoje značajne korelacije na pojedinačnim stavkama koje su prikazane u Tabeli 23.

Tabela 23. Korelacija godina staža nastavnika i procena efekata reforme

Aspekti reforme	N	r	p
Smatram da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja	241	,130*	,04
Podela predmeta na jednosemestralne je omogućila kvalitetnije znanje studenata	241	,170**	,00
Literatura je savremenija, inovirana i dopunjena	241	,163*	,01

Na osnovu pregleda rezultata, zaključuje se da istaknute korelacije imaju pozitivan predznak što ukazuje na to da je korelacija ove dve varijable pozitivna. Dakle, dobijeni podaci ukazuju na to da nastavnici koji imaju više godina radnog staža smatraju da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja u odnosu na nastavnike koji imaju manje godina radnog staža. Takođe, više se slažu sa tvrdnjama da se podelom predmeta na jednosemestralne omogućilo kvalitetnije znanje studenata i da je relevantna literatura inovirana i savremenija. Pojedine aspekte reforme oni ocenjuju pozitivnije od nastavnika sa manje godina radnog staža. Međutim, iako postoje značajne korelacije na navedenim pojedinačnim stavkama skale, ne može se zaključiti da kontrolna varijabla koja se odnosi na godine staža nastavnika ima uticaja na generalnu procenu efekata reforme visokog obrazovanja nastavnog osoblja.

Kada je u pitanju zvanje nastavnika<sup>10</sup>, situacija je znatno drugačija. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke, pokazuju da postoji statistički značajna razlika u proceni efekata reforme i njenog uticaja na kvalitet obrazovanja između nastavnika i saradnika. Razlika pokazuje da ispitanici koji imaju nastavnička zvanja pozitivnije ocenjuju reforme od ispitanika sa saradničkim zvanjima.



Grafik 3. Razlika između nastavnika i saradnika u proceni efekata reforme visokog obrazovanja

<sup>10</sup> Nastavnici su prema nastavnom ili naučnom zvanju koje imaju podeljeni u dve grupe: nastavnike i saradnike. Detaljan opis na koji način je izvršena podela nalazi se u delu rada o varijablama istraživanja.

Kako bi se izvršila detaljnija analiza razlika između nastavnika i saradnika, prikazani su rezultati i pojedinačne stavke skale REFORME na kojima su primenjene neparametrijske tehnike za ispitivanje razlike i to Man–Vitnijev U test i Vilkoksonov test sume rangova. Dobijeni rezultati, takođe, ukazuju na to da sve izdvojene aspekte reforme nastavnici ocenjuju pozitivnije nego saradnici. Značajno je da se deo razlika odnosi na kompetencije koje se razvijaju tokom visokog obrazovanja, pri čemu nastavnici smatraju da se više obezbeđuju uslovi i razvijaju kompetencije za doživotno obrazovanje, da su ishodi učenja usklađeni sa potrebama tržišta rada i da se kurikulumi više kreiraju u skladu sa aktuelnim društvenim potrebama. Takva situacija ukazuje na to da reforma kurikuluma i pedagoških aspekata dominira dinamikom rekontekstualizacije pod uticajem Bolonjskog procesa i da buduće reforme u ovoj oblasti zavise od veće podrške svih zainteresovanih strana (Veiga, Amaral 2008). Saradnici se u znatno manjoj meri slažu sa ovim tvrdnjama. Značajno je istaći i da je tvrdnja koja se odnosi na to da su studije koje se organizuju intelektualno stimulišuće, marginalno značajna i ima tendenciju ka značajnosti.

Tabela 24. Razlike između nastavnika i saradnika u pojedinačnim aspektima reforme visokog obrazovanja

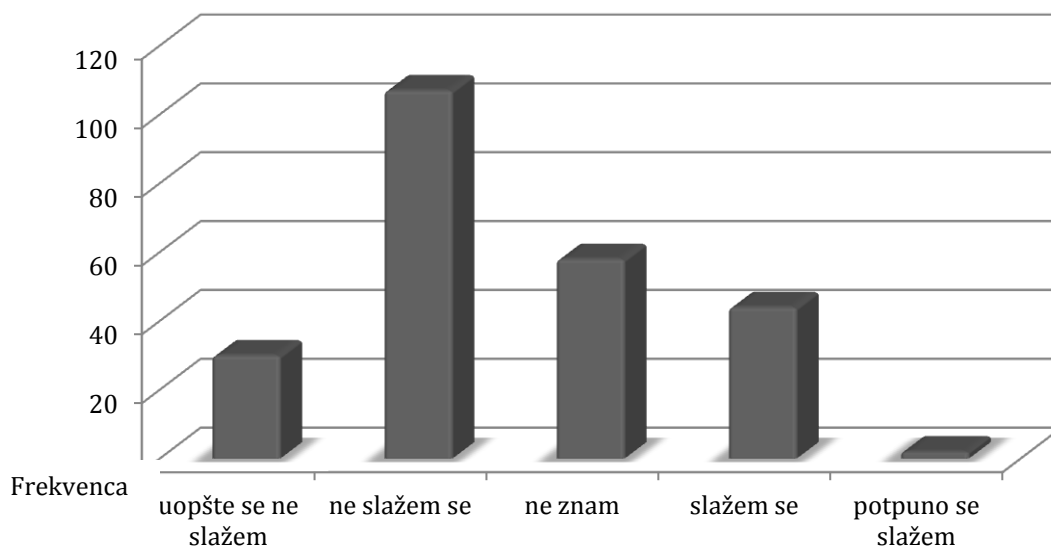
Aspekti reforme	Grupa	Prosečan rang	U	Z	p
Smatram da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja	Nastavnici	124,64	5614,00	-2,17	,03
	Saradnici	106,48			
Nastavni planovi i programi su revidirani i usaglašeni sa potrebama društva	Nastavnici	124,18	5673,50	-2,03	,04
	Saradnici	107,05			
Literatura je savremenija, inovirana i dopunjena	Nastavnici	132,69	4583,50	-4,32	,00
	Saradnici	96,57			
Ishodi učenja se formulišu u skladu sa potrebama tržišta rada i života u 21. veku	Nastavnici	124,88	5584,00	-2,19	,02
	Saradnici	106,19			
Studijski program i predmeti se koncipiraju prema kompetencijama koje treba razviti kod studenata	Nastavnici	124,01	5694,50	-1,98	,04
	Saradnici	107,25			
Stvaraju se uslovi i razvijaju kompetencije za doživotno učenje	Nastavnici	127,67	5226,00	-2,94	,00
	Saradnici	102,75			
Studije koje se realizuju intelektualno su podsticajne i stimulišuće	Nastavnici	123,57	5750,50	-1,87	,06
	Saradnici	107,79			

Prilikom analize dobijenih podataka koji se odnose na ispitivanje uticaja kontrolnih varijabli, uočeno je da postoji razlika u njihovom delovanju. Utvrđeno je da

godine staža nastavnika nemaju značajan uticaj, dok zvanje nastavnika ima značajan uticaj na procenu efekata reforme visokog obrazovanja. Međutim, takvi podaci donekle iznenađuju zato što su ove dve varijable u određenoj meri povezane i može se u većem broju slučajeva zaključiti da nastavnici koji imaju više godina radnog staža imaju i viša zvanja. Iz tog razloga je primenjena univarijatna analiza kovarijanse (ANCOVA) da bi se ispitalo da li postoje razlike između grupa ispitivanih varijabli, ali sa statističkom kontrolom uticaja one za koju se smatra da može da utiče na rezultat i vrednosti zavisne promenljive. U ovom slučaju, godine radnog staža predstavljaju kontinuirani prediktor, odnosno varijablu koja se drži pod statističkom kontrolom kako bi se izolovao uticaj zvanja kao zasebne varijable. Na taj način se može ispitati uticaj nastavničkih i saradničkih zvanja eliminišući uticaj godina radnog staža. Nakon sprovedene univarijantne analize kovarijanse, utvrđeno je da kontrolna varijabla koja se odnosi na zvanje ima uticaj na procenu efekata reforme, čak i kada se godine staža zaposlenih drže pod statističkom kontrolom ( $p=,04$ ).

Može se zaključiti da nastavnici, generalno, pozitivnije ocenjuju efekte reforme i da su zadovoljniji pojedinim aspektima i promenama koje su se desile na nivou obrazovne politike, ali i na nivou pojedinačne visokoškolske institucije u odnosu na saradnike. Razlika se uviđa i na pojedinačnim stavkama u okviru skale i na ukupnom rezultatu.

U cilju donošenja opštijih zaključaka u vezi sa mišljenjem nastavnika o efektima reforme visokog obrazovanja, kao i njihovim zadovoljstvom, u graficima koji slede prikazane su frekvencije odgovora na dva značajna pitanja u okviru skale REFORME. Ova pitanja odnose se na generalne zaključke i stavove nastavnika o uticaju reforme na kvalitet obrazovanja, kao i njihovo zadovoljstvo celokupnom obrazovnom uslugom na fakultetu na kojem su zaposleni. Zato su prikazana izdvojeno od ostalih stavki.



Grafik 4. Uticaj reforme na povećanje kvaliteta visokog obrazovanja

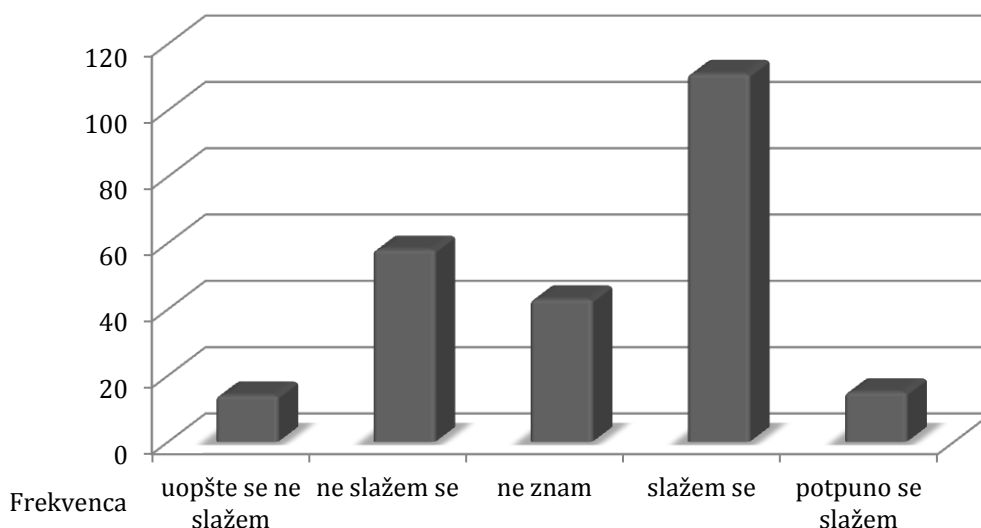
Značajno je istaći da iako su nastavnici prosečno zadovoljni efektima reforme, što pokazuje srednja vrednost ukupnog rezultata na skali (AS 3,11), na pitanje da iskažu svoje mišljenje o tome koliko se reformom unapredio kvalitet obrazovanja, tek 0,8% nastavnika se u potpunosti slaže da se reformom unapredio kvalitet, dok se čak 44,4% ne slaže sa tom tvrdnjom, a 12,4% se uopšte ne slaže. Dakle, 56,8% nastavnika se ne slaže ili se uopšte ne slaže sa tvrdnjom da se reformom unapredio kvalitet obrazovanja, što smatramo izuzetno visokim procentom koji predstavlja više od polovine ispitivanog uzorka.

Kao moguće objašnjenje ovakvog stava nastavnika, nameće se činjenica da je još uvek nedovršen proces prelaska na novi sistem studija i organizaciju studiranja, prilikom čega su formalno zadovoljeni postavljeni kriterijumi, ali su suštinski zadržani pojedini aspekti ranijeg sistema studiranja. Iako je od pristupanja Republike Srbije Bolonjskom procesu prošlo jedanaest godina, može se zaključiti da još uvek nisu napravljeni značajni pomaci kada je u pitanju kvalitet nastave. Strateški, promene se jesu desile na makronivou i u organizaciji studijskih programa, reorganizaciji nastavnih predmeta, inoviranju literature, implementaciji novih sredstava i uslova za učenje i dr. Međutim, još uvek su nedovoljno realizovane promene i inovacije na mikronivou. Ovde se može razmatrati i kvalitet pedagoške komunikacije i odnosa nastavnika i studenata, broj studenata u grupi, adekvatnost predispitnih i ispitnih aktivnosti, način provere znanja i sl. U skladu sa takvim rezultatima, može se obrazložiti izuzetno mali procenat

nastavnika zadovoljnih efektima reforme. U prilog takvim zaključcima, navodimo i odgovore nastavnika o aspektima koji negativno utiču na kvalitet nastave na fakultetima.

- *Prevelike grupe, premale učionice, automatizovani školski programi, mehaničko učenje, prepisivanje sa interneta* (redovni profesor, Filozofski fakultet).
- *Nedovoljno ulaganje u osavremenjivanje bibliotečkog fonda; nedostatak knjiga u biblioteci; manjak nastavnog osoblja* (asistent, Filozofski fakultet).
- *Zastarela oprema* (vanredni profesor, Fakultet tehničkih nauka).
- *Rad sa prevelikim grupama studenata* (vanredni profesor, Filozofski fakultet).
- *Nedostatak savremene opreme i nedostatak sredstava za terenske vežbe* (redovni profesor, Filozofski fakultet).
- *Preveliki broj studenata, nemogućnost upotrebe savremenih metoda u praktičnom radu* (docent, Tehnički fakultet Mihajlo Pupin u Zrenjaninu).
- *Negativan odnos prema timskom radu u kolektivu i mnogo prepreka za uvođenje inovacija u nastavu. Prepreke su materijalne prirode, ali i suviše glomazan i trom fakultetski sistem koji praktično zaustavlja unošenje inovacija koje bi u savremenom društvu morale biti već na godišnjem, ako ne i mesečnom nivou* (asistent, Filozofski fakultet).

Kada je u pitanju generalno zadovoljstvo celokupnom obrazovnom uslugom na fakultetu na kojem predaju, rezultati ispitanika pokazuju suprotno. U nastavku je prikazan grafik frekvencije odgovora koji odražavaju stepen slaganja sa tvrdnjom *generalno sam zadovoljan celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta*.



Grafik 5. Generalno zadovoljstvo obrazovnom uslugom fakulteta

Može se zaključiti da se čak 46,1% nastavnika slaže i 6,2% potpuno slaže sa navedenom tvrdnjom i da je time više od polovine njih generalno zadovoljno celokupnom obrazovnom uslugom na fakultetu na kojem predaju. Ovakva situacija i



znatna razlika u odnosu na prethodno pitanje može se objasniti time što je u prethodnom pitanju akcenat stavljen na nastavni proces, dok je u drugom akcenat na sveukupnim uslovima na fakultetu. U tom smislu, pretpostavljamo da su nastavnici dajući odgovor na ovo pitanje uzeli u obzir i druge aspekte koji utiču na kvalitet kao što su: materijalni resursi (dostupna literatura, opremljenost laboratorija, specijalizovanih učionica i kabineta), upotreba informaciono komunikacionih tehnologija, savremenost i značaj nastavnih sadržaja, dodatnih aktivnosti i zadataka za studente i sl.



Na osnovu svega prikazanog, možemo zaključiti da su nastavnici prosečno zadovoljni efektima reforme visokog obrazovanja. Međutim, na osnovu analize srednjih vrednosti pojedinačnih stavki skale, zaključuje se da je evidentan veći broj pojedinačnih aspekata reforme kojima nisu zadovoljni i čiju realizaciju negativnije procenjuju. Ti aspekti prevashodno se odnose na nastavne planove i programe i njihovu usaglašenost sa potrebama društva i tržišta rada. Loše ocenjuju i razvoj potrebnih kompetencija studenata i ostvarenje planiranih ishoda učenja. Značajno je i da ističu da su predavanja i dalje dominantan način rada u nastavi, čime se aktuelizuju konvencionalne metode rada i samostalna aktivnost studenata i interaktivnost donekle zanemaruju. Međutim, znatno pozitivnije ocenjuju upotrebu savremenih sredstava u nastavi, kao i da se reformom uticalo na povećanje demokratičnosti i otvorenosti visokog obrazovanja.

Prilikom analize uticaja kontrolnih varijabli, utvrđeno je da godine staža nemaju značajan uticaj na procenu efekata reforme. Osim u pojedinačnim aspektima kao što je inoviranje literature, reorganizacija kurikuluma i generalni uticaj reforme na kvalitet visokog obrazovanja, pri čemu nastavnici sa više godina radnog staža ove aspekte pozitivnije ocenjuju u odnosu na one sa manje godina radnog staža. Međutim, utvrđeno je da zvanje kao posebna varijabla utiče na procenu kvaliteta obrazovanja pod uticajem reforme i da u skladu sa tim, nastavnici pozitivnije ocenjuju ove promene nego saradnici. Takva situacija ponavlja se čak i kada se varijabla godine staža drži pod statističkom kontrolom čime se eliminiše njen uticaj.

Kada je u pitanju naučna oblast ispitanika, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika i da nastavnici jednako procenjuju efekte reforme bez obzira na to

kojom se naučnom oblašću bave. Ovaj rezultat ukazuje na to da su reforme u podjednako meri sprovedene na svim fakultetima Univerziteta u Novom Sadu.

Značajno je istaći da se samo 0,8% nastavnika u potpunosti slaže da se reformom unapredio kvalitet obrazovanja, a da se znatno veći procenat nastavnika ne slaže sa ovom tvrdnjom. Sa jedne strane, nastavnici smatraju da se reformom vrlo malo unapredio kvalitet obrazovanja, dok su sa druge strane generalno zadovoljni obrazovnom uslugom koja se obezbeđuje na fakultetima. Moguće je zaključiti da, i pored značajnih ometajućih faktora i otežavajućih okolnosti u sprovođenju reforme visokog obrazovanja, postoje važni aspekti koji su u dovoljnoj meri razvijeni i implementirani i koji kao takvi značajno doprinose kvalitetu obrazovanja.

Na ovom mestu važno je istaći da je kao jedan od mogućih ometajućih okolnosti prilikom odgovaranja na postavljena pitanja postojanje mogućnosti davanja socijalno poželjnih odgovora. Iako je upitnik anonimn, ispitanici su prilikom popunjavanja opštih podataka navodili na kojem su fakultetu zaposleni, kao i na kojem odseku, departmanu, smeru, katedri i sl. Zato smatramo da postoji mogućnost da neki od dobijenih odgovora i podataka predstavljaju subjektivnije procene.

Na osnovu svega iznetog, možemo tvrditi da je posebna hipoteza koja se odnosi na procenu efekata reforme na mikro i makronivou potvrđena, jer nastavnici smatraju da su više unapređeni i inovirani aspekti koji se odnose na sistem obrazovanja i formalne uslove studiranja, dok lošije procenjuju aspekte koji se odnose na organizaciju nastavnog rada, upotrebu ishoda učenja i razvoj potrebnih kompetencija.

Zaključuje se da je početna hipoteza koja je glasila „Pretpostavlja se da je reforma sistema visokog obrazovanja uticala na unapređenje kvaliteta obrazovanja i da je u skladu sa tim, nastavno osoblje generalno zadovoljno obrazovnom uslugom“ delimično potvrđena, jer nastavnici u većoj meri smatraju da se reformom nije unapredio kvalitet visokog obrazovanja, ali su u većem procentu zadovoljni obrazovnom uslugom.

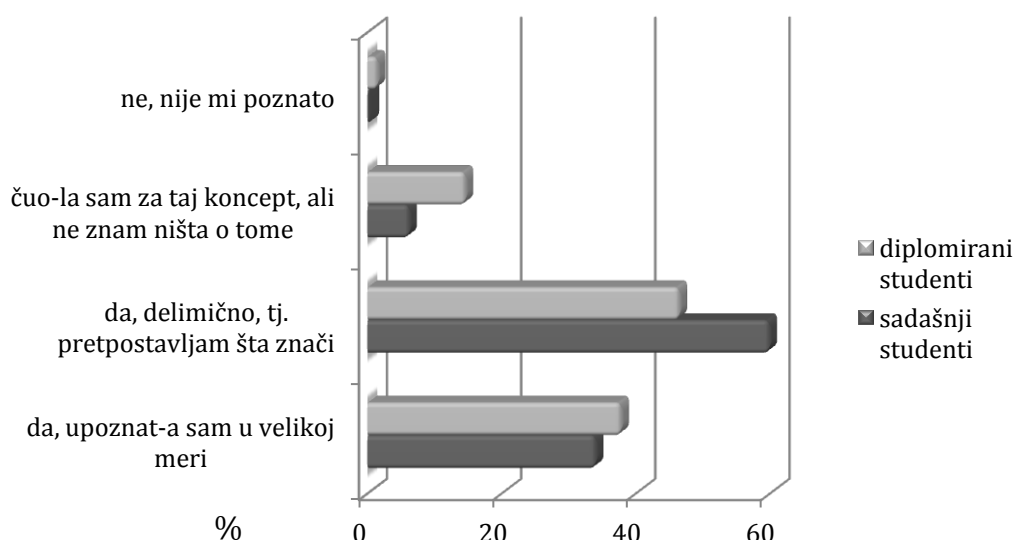
## ***7.2. Zadovoljstvo obrazovnom uslugom i kvalitetom studija***

U okviru drugog istraživačkog zadatka poređen je stepen zadovoljstva uslovima studiranja sadašnjih i diplomiranih studenata. Namera je bila da se utvrdi da li postoje razlike u mišljenju i zadovoljstvu opštim uslovima studiranja na temelju kojih bi se moglo zaključiti o unapređenju kvaliteta različitih aspekata visokog obrazovanja kao

posledice reforme. U prethodnom delu analizirano je mišljenje nastavnika, međutim, kako bi se stekla realnija slika o efektima sprovedene reforme, ispitani su i sadašnji i diplomirani studenti. Smatrali smo da je potrebno analizirati mišljenje obeju grupa studenata kako bi se izveli što objektivniji zaključci.

Grupu sadašnjih studenata čine svi studenti koji studiraju po Zakonu o visokom obrazovanju Republike Srbije donetom 2005. godine u skladu sa principima Bolonjskog procesa. Diplomirani studenti su svoje studije završili po ranije usvojenim planovima i programima i tada važećem Zakonu o univerzitetu. Sadašnji studenti ne bi mogli da procenjuju efekte određenih promena koje su se desile jer nisu direktno upoznati sa prethodnim načinom i organizacijom studiranja, dok diplomirani studenti ne bi mogli da procenjuju sadašnje stanje u visokom obrazovanju jer nisu njegovi neposredni učesnici. Zato smo smatrali da je značajno istražiti da li postoje razlike u mišljenju ovih dveju grupa ispitanika, kao i analizirati eventualne razlike da bi se dobio detaljniji i realniji uvid u kvalitet obrazovne usluge i zadovoljstvo studijama i na taj način utvrdile razlike između „starih“ i „novih“ studijskih programa i načina studiranja.

Ispitanicima je prvo postavljeno pitanje o tome da li su upoznati sa principima Bolonjskog procesa i reformom visokog obrazovanja u Evropi, da bi se utvrdilo da li postoje razlike među navedenim grupama studenata i da li će to imati uticaja na njihove dalje odgovore.



$$\chi^2(3)=11,27, p=,01$$

Grafik 6. Poznavanje Bolonjskog procesa i tendencija razvoja visokog obrazovanja u Evropi

Na osnovu prikazanog grafika i računatog  $\chi^2$  testa, zaključuje se da postoji statistički značajna razlika između sadašnjih i diplomiranih studenata kada je u pitanju poznavanje osnovnih principa Bolonjskog procesa i razvoja visokog obrazovanja. Rezultati pojedinačnih stavki ukazuju na to da postoje razlike u procentu diplomiranih i sadašnjih studenata koji su upoznati sa ovim u velikoj meri. Neočekivano, ali veći procenat diplomiranih studenata (37,7%) smatra da je u velikoj meri upoznat sa ovim procesima u odnosu na procenat sadašnjih studenata (33,9%). Takva situacija se može pripisati i velikoj pažnji koja je posvećivana ovim promenama i procesima, kako u medijima, tako i u aktuelnim političkim i društvenim dešavanjima i da iz tog razloga i diplomirani studenti procenjuju svoju obaveštenost veoma visokom. Takođe, većina diplomiranih studenata (N 37) završila je osnovne studije po „starom“ načinu i sistemu studiranja, dok je reformisane, masterske studije završila u skladu sa bolonjskim sistemom. Na taj način su imali mogućnost da upoznaju i novu organizaciju i načine rada, ali i steknu uvid u značajne razlike između ova dva sistema.

Značajnije razlike su evidentne u drugoj tvrdnji gde čak 59,8% sadašnjih studenata smatra da je delimično upoznato sa ovim procesima, u odnosu na 46,4% diplomiranih. U prilog tim podacima, idu i rezultati dobijeni za tvrdnju *čuo sam za taj koncept ali ne znam ništa o tome*, gde se samo 6,1% sadašnjih studenata slaže sa tim u odnosu na 14,5% diplomiranih.

Kada je u pitanju generalno poznavanje ovih koncepata, zaključuje se da su obe grupe ispitanika upoznate sa principima Bolonjskog procesa i reformom visokog obrazovanja, jer samo 0,2% sadašnjih i 1,4% diplomiranih studenata izjavljuje da im ti koncepti nisu uopšte poznati. Takođe, podaci ukazuju na to da sadašnji studenti više poznaju principe Bolonjskog procesa, što i jeste u skladu sa pretpostavkama, jer su oni neposredni učesnici sadašnjeg obrazovnog sistema. Visok procenat obe grupe studenata koji su, po sopstvenom mišljenju, delimično ili u velikoj meri upoznati sa reformom visokog obrazovanja daje legitimnost njihovim odgovorima na naredna pitanja u upitniku.

Nakon utvrđivanja nivoa upoznatosti sa Bolonjskim procesom, ispitanici su popunjavali petostepenu skalu procene Likertovog tipa kojom se ispituje njihovo zadovoljstvo uslovima studiranja i drugim aspektima obrazovanja. Cilj je bio da se utvrdi postojanje eventualnih razlika u zadovoljstvu uslovima studiranja između ovih dveju

grupa ispitanika i na osnovu toga zaključiti o efektima reforme visokog obrazovanja nakon 2005. godine.

Tabela 25. Razlika u zadovoljstvu studijama između sadašnjih i diplomiranih studenata

Grupa	N	AS	SD	t	df	p
Studenti	542	3,56	0,77	0,50	609	,62
Diplomirani	69	3,51	0,67			

U tabeli su prikazani rezultati prosečnih vrednosti i odstupanja koje predstavljaju ukupan rezultat dobijen na upitniku. Na osnovu t-testa za nezavisne uzorke, zaključuje se da nema statistički značajne razlike između ovih dveju grupa studenata kada je u pitanju ukupno zadovoljstvo uslovima studiranja. Dakle, i sadašnji i diplomirani studenti jednako procenjuju svoje zadovoljstvo studijama, što ukazuje da veći deo sistema visokog obrazovanja nije znatno izmenjen. Nepostojanje razlika u proceni pojedinih aspekata, kao i zadovoljstva studijama ukazuje da se reformom visokog obrazovanja nije značajno uticalo na njegov kvalitet.

Međutim, radi objektivnijeg zaključivanja naknadno su izvršene neparametrijske tehnike ispitivanja razlike Man-Vitnijev U test i Vilkoksonov test sume rangova, na osnovu čega je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike na pojedinačnim stavkama upitnika. U Tabeli 26 prikazane su stavke u okviru kojih postoji statistički značajna razlika između dveju grupa studenata.

Tabela 26. Razlike između sadašnjih i diplomiranih studenata u zadovoljstvu studijama

	Grupa	prosečan rang	U	Z	p
Zainteresovan-a sam da deo studija provedem u inostranstvu	Studenti	317,23	12611,00	-4,51	,00
	Diplomirani	217,77			
Zadovoljan-na sam vannastavnim životom na Univerzitetu	Studenti	300,96	15967,50	-2,05	,04
	Diplomirani	345,59			
Smatram ono što sam do sada naučio-la značajnim za svoju budućnost	Studenti	311,97	15462,00	-2,47	,01
	Diplomirani	259,09			
Kada bih ponovo birao-la, izabrao-la bih drugi studijski program	Studenti	312,87	14977,50	-2,85	,00
	Diplomirani	252,07			
Smatram da se reformom podigao kvalitet visokog obrazovanja	Studenti	311,52	15705,00	-2,25	,02
	Diplomirani	262,61			
Na fakultetu se uvažavaju mišljenja, potrebe i stavovi studenata-kinja	Studenti	311,87	15517,00	-2,39	,01
	Diplomirani	259,88			

Na osnovu analize dobijenih podataka, zaključuje se da postoje razlike u navedenim tvrdnjama koje ukazuju na to da su u većini istaknutih aspekata zadovoljniji sadašnji studenti. Sadašnji studenti u većoj meri smatraju da je ono što su naučili na fakultetu značajno za njihovu budućnost. Takođe se više slažu sa tvrdnjom da se na fakultetu uvažavaju mišljenja studenata i ističu da se reformom podigao kvalitet visokog obrazovanja. Kod pitanja da li bi ponovo upisali isti studijski program, izvršeno je rekodiranje, tako da dobijeni rezultati ukazuju na to da se sadašnji student manje slažu sa ovom tvrdnjom nego diplomirani.

Diplomirani studenti, pak, zadovoljniji su vannastavnim aktivnostima koje su se organizovale tokom studija i manje su zainteresovani da deo studija završe u inostranstvu. Ovo se može objasniti činjenicom da se reformom visokog obrazovanja znatno povećala mobilnost nastavnika i studenata, da su studenti informisaniji i, na osnovu toga, zainteresovaniji za mobilnost, što predstavlja jednu od značajnijih akcionih linija Bolonjskog procesa (van der Hijden 2012, Wächter, Ferencz 2012, Brooks, Waters 2011).

Svi zaključci i analize pojedinačnih stavki skale o zadovoljstvu sadašnjih i diplomiranih studenata kvalitetom obrazovanja i studijama, ukazuju na to da su sadašnji studenti zadovoljniji i da kvalitet obrazovanja ocenjuju višim u odnosu na diplomirane studente. Iako analize na ukupnom rezultatu skale nisu pokazale statistički značajne razlike između ovih dveju grupa ispitanika, dodatnom analizom su utvrđene razlike na navedenim pojedinačnim stavkama. Na osnovu takvih podataka i utvrđenih razlika, može se izvesti zaključak da su se reformom unapredili pojedini aspekti visokog obrazovanja i da su tokom proteklih godina obezbeđeni bolji uslovi za studiranje.

Radi detaljnijih analiza, ispitano je da li postoje razlike među ispitanicima u zavisnosti od naučne oblasti kojoj pripadaju. Nakon izračunatog t-testa za nezavisne uzorke, dobijeni rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike između ispitanika i da studenti društveno-humanističkih nauka različito ocenjuju zadovoljstvo svojim studijama od studenata prirodnih i tehničkih nauka.

Tabela 27. Razlika u zadovoljstvu studijama između studenata dveju naučnih oblasti

Oblast	N	AS	SD	t	df	p
Društveno-humanističke nauke	322	3,41	0,78	-5,67	540	,00
Prirodne i tehničke nauke	220	3,78	0,71			

Na osnovu dalje analize i komparacije srednjih vrednosti dobijenih na ukupnom rezultatu skale, zaključuje se da su studenti prirodnih i tehničkih nauka zadovoljniji studijama i uslovima studiranja (AS 3,78) nego studenti društveno-humanističkih nauka (AS 3,41). Takva situacija može ukazivati na razlike u organizaciji studija, definisanim ishodima učenja, stečenim znanjima, organizaciji nastave, opremljenosti i dostupnosti materijalnih resursa i sl. Dobijeni rezultati delimično su u skladu sa rezultatima istraživanja zadovoljstva studenata u drugim evropskim zemljama koja pokazuju da su studenti prirodnih, medicinskih i pravnih nauka manje zadovoljni svojim studijama od studenata sa društvenih nauka. Međutim, studenti sa matematičkih i humanističkih nauka zadovoljniji su studijama od svih drugih grupa ispitanika (García-Aracil 2008).

Kao dopuna statističkim podacima prikazani su odgovori studenata na pitanja otvorenog tipa koja se odnose na njihovo mišljenje o tome koji aspekti negativno utiču na kvalitet obrazovanja i sa kojim problemima se susreću tokom studija.

- *Nedovoljna zainteresovanost profesora za primenjivanje savremenih tehnologija i novih metoda podučavanja* (prva godina master studija, Filozofski fakultet).
- *Ogromne pauze, svaki dan provesti ceo dan na fakultetu zbog jako loše napravljenog rasporeda, neuvažavanje mišljenja i predloga studenata, umor, stres, subjektivnost profesora...* (treća godina osnovnih studija, Filozofski fakultet).
- *Nedovoljno stimulišuća sredina za studente koji su pokazali bolji uspeh i veću želju za radom tokom studija. Ne postoje programi/prakse/bilo kakvi oblici rada van predavanja* (četvrta godina osnovnih studija, Fakultet tehničkih nauka).
- *Smatram da je jedan od najvećih nedostataka celokupnog obrazovnog sistema u državi, nepostojanje predmeta koji neguju kritičko razmišljanje i zdrav razum. Svaki fakultet treba da ima predmet koji se zove kritičko razmišljanje. Nepostojanje kritičkog razmišljanja je rak rana onoga sto sutra treba da predstavlja akademski potencijal i budućnost, samim tim narod i državu* (četvrta godina osnovnih studija, Fakultet tehničkih nauka).
- *Nedovoljna opremljenost fakulteta, neorganizacija nastave i nezainteresovanost određenih profesora* (četvrta godina osnovnih studija, Prirodno-matematički fakultet).
- *Nemam pravo da biram izborni predmet, nego mi se nameće od strane fakulteta! Gde je tu pravo izbora?* (četvrta godina osnovnih studija, Pedagoški fakultet u Somboru).
- *Mislim da je kvalitet nastave na zadovoljavajućem nivou, ali da definitivno postoje aspekti na kojima treba raditi kako bi se celokupna slika popravila* (treća godina osnovnih studija, Medicinski fakultet).

U cilju ispitivanja značaja motivacije i nivoa aspiracije sadašnjih i diplomiranih studenata, kao i njihove korelacije sa ocenom kvaliteta obrazovanja i zadovoljstvom studija, postavljena su pitanja o obrazovnim i ličnim ciljevima prilikom upisa na fakultet. Ponuđeni su odgovori koji se odnose na stepen obrazovanja i sticanje određenog nivoa kvalifikacija, kao i ličnog iskustva tokom studija. U tabelama koje slede predstavljene su distribucije odgovora i rezultat  $\chi^2$  testa, kojim se ispituje razlika između dve grupe ispitanika.

Tabela 28. Obrazovni ciljevi sadašnjih i diplomiranih studenata

Diploma	Studenti	Diplomirani	Total
Bečelor diplomu	8,3%	30,4%	10,8%
Master diplomu	66,6%	47,8%	64,5%
Specijalističku diplomu	4,2%		3,8%
Diplomu doktora nauka	20,8%	15,9%	20,3%
Magistarsku diplomu		5,8%	,7%
	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(4)=66,18, p=,00$$

Rezultati ukazuju na postojanje statistički značajne razlike između dve grupe studenata kada su u pitanju postavljeni obrazovni ciljevi i aspiracije za sticanje određene kvalifikacije. Razlike su evidentne između prva dva nivoa obrazovanja gde čak 30,4% diplomiranih studenata izjavljuje da im je cilj bio da steknu bečelor diplomu, dok samo 8,3% sadašnjih studenata ima ovaj cilj. Takođe je značajna razlika u cilju sticanja master diplome jer 66,6% sadašnjih studenata ima takav cilj, dok je procenat diplomiranih znatno niži i iznosi 47,8%. Značajno je naglasiti da na postojanje ovih razlika može da utiče i razlika u ranijem i sadašnjem sistemu studija. Diplomirani studenti prilikom upisa na osnovne studije nisu imali mogućnost upisa na master studije, već samo na magistarske. Sadašnji studenti nemaju mogućnost upisa na magistarske studije. Takođe, neki od sadašnjih studijskih programa podrazumevaju integrisane studije čijim završetkom student stiče master diplomu. Postojanje razlika u ciljevima među ovim grupama studenata može se obrazložiti različitim sistemima i organizacijom studija. Bolonjskim procesom predviđena je trociklična organizacija studija čime je sadašnjim studentima omogućen jednostavniji prelazak na naredni nivo obrazovanja.



Tabela 29. Lični ciljevi sadašnjih i diplomiranih studenata

Cilj	Studenti	Diplomirani	Total
Znanja i kvalifikacije za zaposlenje	55,0%	50,7%	54,5%
Lični i profesionalni razvoj	42,8%	47,8%	43,4%
Zadovoljstvo (druženje, zabava)	1,5%		1,3%
Nešto drugo	,7%	1,4%	,8%
	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(3)=1,96, p=,58$$

Kada su u pitanju lični ciljevi i aspiracije, rezultati pokazuju da nema značajne razlike između diplomiranih i sadašnjih studenata. Obe grupe ispitanika se slažu u tome da im je najznačajnije da steknu znanja i kvalifikacije potrebne za zaposlenje, kao i ciljeve koji se odnose na lični i profesionalni razvoj. Ispitanici ocjenjuju stručna znanja i lična svojstva kao najznačajnije ciljeve koje treba da ostvare tokom studija.

Kako bi se ispitalo da li postoji uticaj obrazovnih i ličnih ciljeva ispitanika na njihovu procenu zadovoljstva studijama i iskustvom na Univerzitetu, urađen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati ukazuju na to postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa obrazovnim ciljevima koji se odnose na sticanje viših nivoa kvalifikacija u odnosu na one kojima je cilj sticanje diplome sa prvog nivoa studija.

Tabela 30. Razlike u proceni zadovoljstva studijama između ispitanika sa višim i nižim obrazovnim ciljevima

Obrazovni ciljevi	N	AS	SD	t	df	p
Bečelor, master i specijalistička diploma	483	70,04	14,14	-2,12	609	,03
Diploma doktora nauka i magistarska diploma	128	73,09	15,62			

Rezultati ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika između dve grupe ispitanika koje su formirane na osnovu obrazovnih ciljeva. Zaključuje se da ispitanici sa višim obrazovnim ciljevima koji se odnose na sticanje diplome doktora nauka i magistarske diplome (odnosi se na diplomirane studente), pozitivnije ocjenjuju svoje zadovoljstvo uslovima studiranja. Takvi rezultati su u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja, koji potvrđuju navode da su zadovoljniji oni studenti koji imaju i veće profesionalne i obrazovne aspiracije (García-Aracil 2008).

Najveći procenat ispitanika odgovorio je da im je cilj da na univerzitetu steknu znanja i kvalifikacije za zaposlenje i nakon toga lični i profesionalni razvoj, dok su u najmanjoj meri bili motivisani da steknu određeno zadovoljstvo (druženje, zabava) ili

nešto drugo. U skladu sa frekvencijom odgovora, ispitanici su podeljeni u dve grupe, pri čemu prvu grupu čine ispitanici kojima je cilj da steknu stručna znanja i kvalifikacije (N 333), dok drugu grupu čine oni kojima je cilj lični i profesionalni razvoj (N 265). Izvršen je t-test za nezavisne uzorke koji pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike između ovih dveju grupa ispitanika kada je u pitanju zadovoljstvo obrazovnom uslugom i studijama ( $t(-0,31)$ ,  $p=0,75$ ). Značajno je da su druga slična istraživanja pokazala da postoji razlika u zadovoljstvu u zavisnosti od ličnih motiva i ciljeva. U tom smislu, „pojedinci koji imaju nematerijalne motive zadovoljniji su od onih koji su prevashodno usmereni na sticanje novca i zaradu“ (García-Aracil 2008: 11). Autori istraživanja navode da takvi rezultati ukazuju na to studije obezbeđuju diplomiranim studentima povoljne uslove za lični i porodični život, ali ne ostvaruju nužno ciljeve kao što su dobro plaćeni poslovi, željeni nivo društvenog položaja i prestiža ili priliku za raznovrstan društveni život (García-Aracil 2008).

U cilju izvođenja opštijih zaključaka o zadovoljstvu ispitanika postavljena su pitanja da procene svoje generalno zadovoljstvo dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu, kao i pitanje o tome da li bi se ponovo odlučili da upišu isti fakultet. Urađen je t-test za nezavisne uzorke i  $\chi^2$  test koji su pokazali da ne postoji statistički značajna razlika između dve grupe ispitanika prilikom odgovaranja na navedena pitanja.

Tabela 31. Zadovoljstvo dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu

	Studenti	Diplomirani	Total
Uopšte nisam zadovoljan-na	2,6%	1,4%	2,5%
Nisam baš zadovoljan-na	7,9%	7,2%	7,9%
Delimično sam nezadovoljan-na	6,6%	4,3%	6,4%
Ne znam	2,2%	4,3%	2,5%
Delimično sam zadovoljan-na	31,2%	34,8%	31,6%
Zadovoljan-na sam	40,2%	40,6%	40,3%
Veoma sam zadovoljan-na	9,2%	7,2%	9,0%
	100,0%	100,0%	100,0%

$t(609)=,29$ ,  $p=,77$

Analizom pojedinačnih stavki utvrđeno je da je najveći procenat ispitanika zadovoljan ili delimično zadovoljan svojim dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu. Istovremeno, izrazito mali procenat studenata (2,6%) i još manji procenat diplomiranih (1,4%) izjavljuje da uopšte nisu zadovoljni. Pregledom ovih rezultata uviđa se veoma visoka sličnost u procentima odgovora na svaki od navedenih odgovora. Dakle, i sadašnji

i diplomirani studenti imaju skoro iste ili slične procene kada je u pitanju njihovo zadovoljstvo proživljenim iskustvom na Univerzitetu.

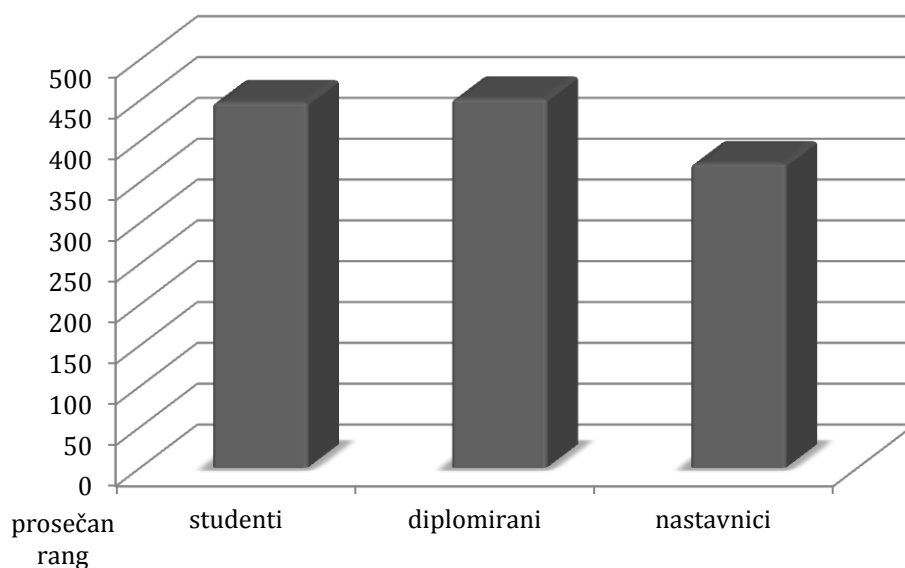
Rezultati odgovora na pitanje *ukoliko bi trebalo da sve uradite iz početka, da li biste se ponovo upisali na isti fakultet?* takođe ukazuju na to da bi najveći procenat ispitanika verovatno (32,1% i 36,2%), odnosno definitivno (38,0% i 24,6%), ponovo upisao isti fakultet. Znatno manji procenat dobijen je kod tvrdnji ispitanika da verovatno (7,2% i 8,7%) i definitivno (4,8% i 7,2%) ne bi ponovo upisali isti fakultet. Ovi stavovi dodatno potvrđuju odgovore na prethodna pitanja u kojima ispitanici u velikoj meri pozitivno ocenjuju svoje iskustvo na fakultetu. Dobijeni rezultati ukazuju da nema statistički značajne razlike između ovih dveju grupa ispitanika, što se može ilustrovati i analizom odgovora i pojedinačnih stavki i rezultati prikazanim u Tabeli 32.

Tabela 32. Mišljenje ispitanika o tome da li bi ponovo upisali isti fakultet

	Studenti	Diplomirani	Total
Definitivno ne	4,8%	7,2%	5,1%
Verovatno ne	7,2%	8,7%	7,4%
Možda ne	5,4%	10,1%	5,9%
Ne znam	4,6%	2,9%	4,4%
Možda da	7,9%	10,1%	8,2%
Verovatno da	32,1%	36,2%	32,6%
Definitivno da	38,0%	24,6%	36,5%
	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(6)=7,39, p=,29$$

Nakon analize rezultata pojedinačnih grupa ispitanika, analize pojedinačnih stavki na upitnicima, kao i uticaja različitih kontrolišućih varijabli, zaključeno je da je neophodno uporediti mišljenje sve tri grupe ispitanika po pitanju efekata reforme visokog obrazovanja. Na osnovu prethodno dobijenih podataka iskristalisala se potreba da se utvrdi da li postoje razlike između tri grupe ispitanika kada je u pitanju generalno zadovoljstvo obrazovnom uslugom. U cilju izvođenja opštijih zaključaka i kreiranja šire slike o efektima sprovedene reforme visokog obrazovanja, urađena je Kruskal-Vecisova neparametrijska analiza varijanse na odgovorima dobijenim od svih grupa ispitanika. Tvrdnja *generalno sam zadovoljan-na celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta* nalazila se u upitnicima za utvrđivanje zadovoljstva studijama za sadašnje i diplomirane studente, kao i u upitniku o efektima reforme za nastavnike.

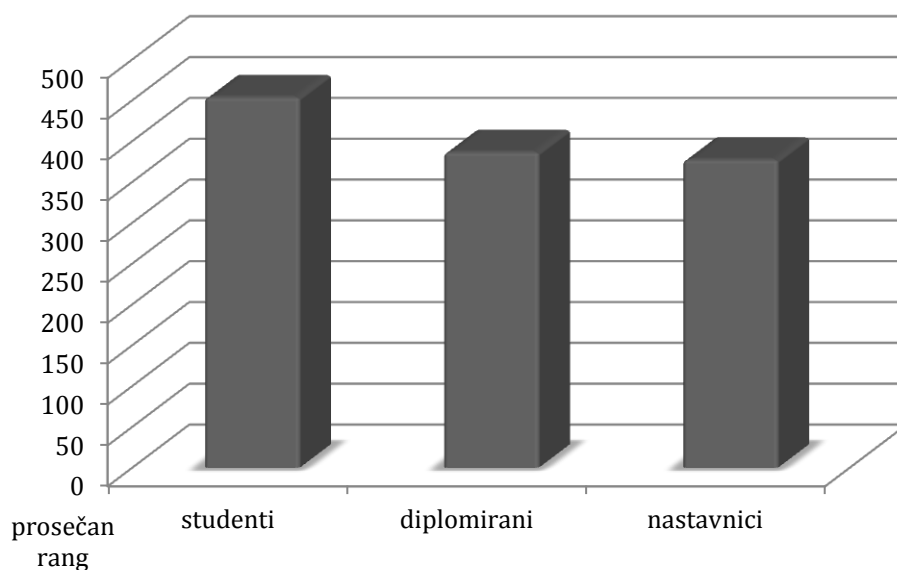


$$\chi^2(2)=18,27, p=,00$$

Grafik 7. Generalno zadovoljstvo obrazovnom uslugom fakulteta

Na osnovu rezultata neparametrijske analize varijanse, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između tri grupe ispitanika kada je u pitanju opšte zadovoljstvo obrazovnom uslugom na fakultetu na kojem studiraju ili su zaposleni. Analizom prosečnih rangova utvrđeno je da postoji razlika između nastavnika i drugih dveju grupa studenata. Nastavnici najniže ocenjuju svoje zadovoljstvo ukupnom obrazovnom uslugom (372,48), dok su sadašnji studenti najzadovoljniji (447,34). Manja razlika postoji između dve grupe studenata, pri čemu su diplomirani studenti zadovoljniji obrazovnom uslugom i iskustvom koje su stekli (451,75) od sadašnjih studenata. Zaključuje se da su diplomirani studenti najzadovoljniji, a nastavno osoblje najmanje zadovoljno obrazovnom uslugom.

U cilju utvrđivanja efekata reforme i zadovoljstva ispitanika kvalitetom obrazovanja komparativno su analizirani odgovori sve tri grupe ispitanika. Na taj način se dobija obuhvatnija i realnija slika o ispitivanom fenomenu nego pri razmatranju odgovora samo jedne grupe. Ovo je posebno značajno u kontekstu ispitivanja kvaliteta obrazovanja, gde svaka od uključenih strana može iz svoje perspektive (specifičnih interesa i potreba) da proceni u kojoj meri kvalitet obrazovne usluge zadovoljava njihove potrebe. Izvršena je Kruskal-Vejlisova neparametrijska analiza varijanse na odgovorima dobijenim od svih grupa ispitanika na pitanje *smatram da se reformom unapredio kvalitet obrazovanja*.



$$\chi^2(2)=19,41, p=,00$$

Grafik 8. Efekat reforme na kvalitet visokog obrazovanja

Rezultati ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju uticaj reforme na kvalitet visokog obrazovanja između sadašnjih studenata i drugih dveju grupa ispitanika. Analizom dobijenih prosečnih vrednosti uviđa se da sadašnji studenti najpozitivnije ocenjuju kvalitet obrazovanja (453,56) i da su u skladu sa tim najviše zadovoljni efektima reforme. Diplomirani studenti se sa ovom tvrdnjom slažu u manjoj meri (386,29), što ukazuje da smatraju da su određeni aspekti obrazovanja i nastave bili bolji i efikasniji pre sprovođenja reforme i tokom perioda kada su oni studirali. Značajno je da nastavnici efekte reforme procenjuju najlošije (377,15), smatrajući da je u znatno manjoj meri uticala na kvalitet obrazovanja nego ostali ispitanici. Kako ističe Fulan „obrazovne promene zavise od toga šta nastavnici rade i misle – tako jednostavno i kompleksno u isti mah“ (Fullan 2007). To ukazuje na specifičan položaj u kojem su trenutno nastavnici, kao i da se nalaze pod određenim pritiskom da ispune zahteve koji su formalno i deklarativno postavljeni, a odnose se na ciljeve i načine unapređenja kvaliteta i efikasnosti studiranja. Međutim, evidentno je da i dalje nisu ostvarene mogućnosti i stvoreni preduslovi za ostvarenje takvih ciljeva.

~

Na osnovu prikazanih rezultata, može se zaključiti da postoje različiti aspekti koji su analizirani i da je na nekima od njih utvrđeno postojanje značajnih razlika među dvema grupama studenata. Razlike su evidentne u poznavanju principa Bolonjskog procesa, pri čemu su sa njima više upoznati sadašnji studenti. Takvi podaci potpuno su u skladu sa pretpostavkama jer se očekuje da oni, kao neposredni učesnici obrazovnog procesa, više poznaju ove promene u odnosu na diplomirane (koji su svoje studije završili pre sprovođenja reforme visokog obrazovanja).

Kada su u pitanju razlike u zadovoljstvu uslovima studiranja, rezultati pokazuju da nema značajnih razlika na ukupnom rezultatu skale među grupama studenata. Međutim, značajne razlike su dobijene na nekoliko pojedinačnih pitanja. Na osnovu sadržinske analize i prosečnog ranga, utvrđeno je da su sadašnji studenti zadovoljniji uslovima studiranja i kvalitetom obrazovanja u odnosu na diplomirane. Takođe, značajne razlike utvrđene su na osnovu kontrolne varijable koja se odnosi na naučnu oblast, na osnovu čega je utvrđeno da su studenti prirodnih i tehničkih nauka zadovoljniji svojim studijama od studenata društveno-humanističkih nauka. Time je potvrđen deo hipoteze kojim je pretpostavljeno da postoje razlike u zadovoljstvu uslovima studiranja između ovih dveju grupa ispitanika i to u korist onih sa tehničkih i prirodnih nauka.

Utvrđeno je da postoje i značajne razlike kada je reč o obrazovnim ciljevima studenata, i smer njihovog uticaja ukazuje na to da su studenti sa višim obrazovnim ciljevima i aspiracijama zadovoljniji svojim studijama. Međutim, utvrđeno je da lični ciljevi i aspiracije ispitanika nemaju uticaj na procenu zadovoljstva studijama. Možemo zaključiti da je delimično potvrđena pretpostavka koja se odnosi na to da individualni obrazovni ciljevi i nivoi aspiracije studenata utiču na procenu zadovoljstva studijama u pozitivnom smeru.

Takođe, značajan je zaključak da nema veće razlike u proceni stečenog iskustva tokom studija među sadašnjim i diplomiranim studentima, a veoma visok procenat ispitanika izjavljuje da bi ponovo upisali isti fakultet. Visoki procenti dobijeni na ovim pitanjima ukazuju na zadovoljstvo obrazovnom uslugom, odnosno na to da je znatno veći procenat onih ispitanika koji su zadovoljni svojim studijama u odnosu na one koji nisu.

Činjenica da dve grupe studenata jednako procenjuju svoje zadovoljstvo studijama implicira da aktuelne reforme nisu ostvarile značajnu razliku u pogledu

kvaliteta obrazovanja. Ona ukazuje na to da se kvalitet obrazovanja nije značajno povećao niti smanjio pod uticajem obrazovne reforme jer se pretpostavlja da bi se značajnije promene odrazile i na različitu percepciju kvaliteta kod ispitanika.

Značajne razlike postoje na nekoliko izdvojenih pitanja iz skale, a kao posebno indikativno izdvajamo pitanje koje se odnosi na procenu ispitanika da li se reformom uticalo na kvalitet obrazovanja ( $p=,02$ ). Sadašnji studenti se više slažu sa ovom tvrdnjom i može se zaključiti da oni smatraju da reforma ima pozitivan uticaj na kvalitet obrazovanja. Uprkos tome, i pored drugih tvrdnji u okviru kojih postoji statistički značajna razlika između ovih dveju grupa studenata, smatramo da to nije dovoljno. Odgovori na druga pitanja ukazali su da nema značajnije razlike u proceni između diplomiranih i sadašnjih studenata.

Značajno je naglasiti i da postoje statistički značajne razlike kada je u pitanju generalno zadovoljstvo obrazovnom uslugom i procena uticaja sprovedene reforme na kvalitet obrazovanja. Podaci pokazuju da su nastavnici najmanje zadovoljni, zatim da su sadašnji studenti zadovoljniji, te da su diplomirani studenti najzadovoljniji obrazovnom uslugom na fakultetu. I ovi rezultati idu u prilog prethodnoj konstataciji da se u reformskim procesima koji odlikuju visoko školstvo kvalitet obrazovanja nije znatno povećao.

Dobijenim rezultatima i izvedenim zaključcima stvoreni su uslovi da se početna hipoteza koja je glasila „Pretpostavlja se da postoji pozitivan uticaj efekata reforme na kvalitet obrazovanja i uslove studiranja jer je stepen zadovoljstva sadašnjih studenata veći u odnosu na diplomirane student” smatra delimično potvrđenom.

### ***7.3. Struktura, razumevanje i upotreba ishoda učenja***

Prilikom realizacije trećeg zadatka i istraživanja problematike upotrebe ishoda učenja u visokom obrazovanju fokus je bio na utvrđivanju načina na koji ispitanici shvataju i razumeju suštinu ovog koncepta jer je i u aktuelnoj literaturi primetno njegovo različito određenje (Allan 1996, Moon 2002, Adam 2006, Kennedy 2007, Hussey and Smith 2002, 2003, 2008, James and Brown 2005, Kennedy, Hyland, Ryan 2012). Tek nedavno je započeta njegova primena u procesu dizajniranja kurikuluma (Biggs, Tang 2011), adekvatne provere usvojenih znanja i veština (Moon 2002, Handal 2007), planiranja i organizovanja nastavnog procesa, kao i uticaja na opšti kvalitet obrazovanja

(Adamson *et al.* 2010). Nakon pregleda vladajućih stavova u literaturi, iskristalisala se potreba da se utvrdi način na koji koncept ishoda učenja tumače i razumeju sadašnji i diplomirani studenti. Smatrali smo neprimerenim postavljanje ovakvog pitanja nastavnicima ocenjujući njihovo poznavanje i razumevanje ishoda učenja kao adekvatno.

Tabela 33. Poznavanje koncepta *ishodi učenja*

	Studenti	Diplomirani
Da, upoznat-a sam sa njim	11,8%	26,1%
Da, delimično, tj. pretpostavljam šta to znači	24,9%	15,9%
Čuo-la sam za taj koncept, ali ne znam ništa o njemu	22,5%	11,6%
Ne, nije mi poznat	40,8%	46,4%
Total	100,0%	100,0%

$$\chi^2(3)=15,25, p=,00$$

Na osnovu definisanog zadatka, ispitanicima je postavljeno pitanje da procene svoje poznavanje koncepta ishoda učenja što se pokazalo značajnim jer je čak 40,8% sadašnjih studenata odgovorilo da im taj koncept uopšte nije poznat. Dakle, 63,3% sadašnjih studenata i 58,2% diplomiranih odgovorilo je da im koncept uopšte nije poznat ili da su čuli na njega, ali ne znaju ništa o tome. Ovo smatramo vrlo indikativnim podacima koji ukazuju na to da sam pojam *ishodi učenja* još uvek nije dovoljno implementiran u praksu visokog obrazovanja, da nije jasno šta predstavlja, čemu služi, niti šta se pod njim podrazumeva. To je posebno zabrinjavajuće u situaciji kada se studenti smatraju jednom od najznačajnijih zainteresovanih strana, koja ima posebne benefite od adekvatne upotrebe ishoda učenja kao alata za unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja.

Na osnovu rezultata  $\chi^2$  testa, utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između sadašnjih i diplomiranih studenata kada je u pitanju poznavanje koncepta *ishodi učenja*. U skladu sa tim bi se moglo zaključiti da je nivo poznavanja suštine i značenja ishoda učenja vrlo nizak i da tek 11,8% sadašnjih i 26,1% diplomiranih studenata navodi da su upoznati sa njima.

Nakon utvrđivanja poznavanja koncepta *ishodi učenja*, namera je bila da se istraži na koji način ih ispitanici definišu i objašnjavaju. Postavljeno je pitanje otvorenog tipa i data im je mogućnost da samostalno opišu i navedu šta pod tim pojmom podrazumevaju. Izvršena je kvalitativna analiza dobijenih odgovora i zbog izuzetne heterogenosti



formirano je šest kategorija u koje se mogu svrstati svi odgovori. Značajno je naglasiti da nisu svi ispitanici odgovorili na ovo pitanje, kao i da su neki odgovori zbog svoje strukture i složenosti, svrstani u više kategorija. Nakon toga je izražen procenat zastupljenosti pojedinačnih odgovora u okviru definisanih kategorija za svaku od tri grupe ispitanika kako bi se dobili kvantitativni podaci o zastupljenosti određenih odgovora na osnovu kojih je moguće kreirati objektivne zaključke.

Tabela 34. Značenje i razumevanje koncepta ishodi učenja

Kategorija odgovora	Diplomirani	Nastavnici	Studenti	Prosek tri grupe
Stečeno znanje, veštine, kompetencije	21,7%	48,5%	12,0%	27,4%
Praktična primena naučenog	7,2%	24,1%	3,3%	11,5%
Razvoj kritičkog mišljenja	4,3%	14,5%	2,2%	7,0%
Cilj, rezultat obrazovanja	7,2%	6,2%	4,6%	6,0%
Osposobljavanje za posao	1,4%	14,5%	0,9%	5,6%
Demonstracija znanja, šta student može da pokaže	2,9%	6,2%	3,3%	4,1%

Analizom procenata prikazanih u Tabeli 34, zaključuje se da su nastavnici davali najviše odgovora, dok su diplomirani i sadašnji studenti na ovo pitanje odgovarali u znatno manjoj meri. To može ukazivati na činjenicu da su nastavnici više upoznati sa konceptom ishoda učenja, da znaju šta se pod njim podrazumeva i da ga koriste u svom radu. Takva situacija, takođe, može značiti da nastavnici nedovoljno upoznaju studente sa planiranim ishodima, niti ih pominju i implementiraju tokom nastavnog rada u dovoljnoj meri. Sadašnji i diplomirani studenti u manjem procentu su davali odgovore na ovo pitanje, što ukazuje da verovatno nisu baš najsigurniji u to šta ishodi predstavljaju i kako se definišu. U cilju što jasnijeg tumačenja i razumevanja percepcije ispitanika o ishodima učenja kvantitativni podaci biće ilustrovani i dopunjeni odgovorima ispitanika dobijenim na pitanja otvorenog tipa o tome šta oni podrazumevaju pod ishodima učenja.

Detaljnija analiza pokazuje da su najzastupljeniji odgovori koji se odnose na to da ishodi učenja predstavljaju određena znanja, veštine i kompetencije koje se stiču tokom visokog obrazovanja, pri čemu se čak 48,5% nastavnika opredelilo za ovu tvrdnju.

- *Razvoj njihovih kompetencija, opštih sposobnosti, veština, kao i usvojenost transferabilnih znanja* (redovni profesor, Filozofski fakultet).

- *Ishodi učenja trebalo bi da predstavljaju konkretne namere studijskog programa. Takođe, trebalo bi: - da studentima objasne šta se od njih očekuje; - da nastavnike fokusira na tačno ono što žele da njihovi studenti postignu, u pogledu znanja i veština; - da bude kao informator za poslodavce o opštem znanju i razumevanju koje diplomci poseduju (asistent, Poljoprivredni fakultet).*
- *Da zaista znaju a ne da skupljaju bodove (vanredni profesor, Prirodno-matematički fakultet).*
- *Promene u znanju, veštinama, stavovima, ponašanju, vrednostima.. itd... Koje su nastale kao rezultat nekih procesa učenja (diplomirani student, Filozofski fakultet).*
- *Moje kompetencije, veštine, znanje i svi ostali rezultati višegodišnjeg učenja na fakultetu (prva godina master studija, Filozofski fakultet).*
- *Odnose se na to da nakon završetka studija osoba bude kompetentna u oblasti za koju se opredelila, da je stručna i osposobljena da i dalje uči i stiče znanja tokom čitavog života (prva godina doktorskih studija, Filozofski fakultet).*
- *Pretpostavljam da koncept 'ishodi učenja' podrazumeva sve ono sto naučimo tokom studija (prva godina osnovnih studija, Filozofski fakultet).*
- *Trajna promena ličnosti koja se dešava sa osobom kada uči, to mogu biti nove veštine, sposobnosti, znanja, informacija, itd. (prva godina master studija, Filozofski fakultet).*

Nakon toga, veći procenat ispitanika smatra da se ishodi učenja odnose na praktičnu primenu naučenog (11,0%) i kritičko mišljenje (7,0%). Međutim, tek 6,0% ispitanika (pri čemu nema značajne razlike među grupama) smatra da se odnose na ciljeve i rezultat obrazovanja. Najmanji procenat ispitanika ishode učenja tumači kao proces osposobljavanja za zaposlenje i demonstraciju znanja (5,6%), odnosno onoga šta student može da pokaže (4,1%). Značajne razlike su vidljive između visine procenata među grupama ispitanika, jer su nastavnici mnogo češće odgovarali na ovo pitanje. Zato je neopravdano utvrđivati i analizirati razlike među grupama ispitanika jer procenat odgovora nije ujednačen.

- *Definisana znanja za potrebe izabrane profesije koja je u skladu sa svetskim trendom (redovni profesor, Medicinski fakultet).*
- *Teorijska i praktična znanja koja će poslodavci proveravati pri zapošljavanju (redovni profesor, Poljoprivredni fakultet).*
- *Ishod učenja takođe podrazumeva i osobu kod koje je razvijen kritički stav, razmišljanje, svest, sposobnost povezivanja i snalaženja u realnom vremenu na realnim situacijama (asistent, Fakultet tehničkih nauka).*
- *Mislim da to podrazumeva u kojoj meri stečeno znanje može da ti pomogne u svakodnevnom životu! (diplomirani student, Fakultet tehničkih nauka)*

- *Kritičko mišljenje – misliti svojom glavom i argumentovano braniti svoje stavove (diplomirani student, Filozofski fakultet).*
- *Da li će biti upotrebljivo u svakodnevnom životu ono što je naučeno, koliko ćemo mi kao ličnosti uznapredovati?! (četvrta godina osnovnih studija, Filozofski fakultet).*
- *Ona mera u kojoj su promenjeni naši kognitivni konstrukti, koliko nas je ono što učimo promenilo, preko ličnih osobina, aspekata mišljenja do načina postupanja i slično! (četvrta godina osnovnih studija, Filozofski fakultet).*
- *Možda, kako će obrazovanje uticati na naš uspeh na poslovnom planu, i uopšte na nas lični i profesionalni razvoj (treća godina osnovnih studija, Filozofski fakultet).*

Na osnovu kvalitativne i kvantitativne analize, zaključuje se da se ispitanici u najvećem procentu slažu sa tim da ishodi učenja predstavljaju stečeno znanje, veštine i kompetencije. Ovo je u skladu sa aktuelnim definicijama koje ih određuju kao „očekivane ili postignute rezultate programa ili ostvarivanje ciljeva ustanova, što pokazuje širok raspon indikatora (poput znanja studenata, kognitivnih sposobnosti i stavova)“ (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 63), kao i definisanje znanja i veština koje će studenti znati i moći da demonstriraju na kraju perioda učenja (Otter 1992). Evidentan je i manji procenat odgovora koji ih definišu kao cilj i rezultat obrazovanja i demonstraciju usvojenih znanja i veština, odnosno kao lične promene i dobrobiti koje nastaju kao rezultat učenja i takve promene se mogu definisati kao sposobnosti i dostignuća (Nushe 2008). To je takođe u skladu sa definicijom ishoda učenja studenata prema kojoj one predstavljaju „tvrdnje o tome šta se očekuje da student zna, razume i/ili bude u stanju da pokaže nakon završetka procesa učenja“ (Vlăscenau, Grünberg, Pârlea 2007: 64).

Ukupnim sagledavanjem dobijenih odgovora može se zaključiti da ispitanici koji su dali odgovor na ovo pitanje razumeju i adekvatno određuju šta se pod pojmom ishoda učenja podrazumeva i na šta se oni odnose. Veliki procenat sadašnjih i diplomiranih studenata koji nije odgovorio na ovo pitanje ukazuje na to da ove ciljne grupe i nisu u dovoljnoj meri upoznate sa ovim konceptom. Trebalo bi posvetiti više pažnje promociji njihovog značaja i upotrebe tokom trajanja studija. Nastavnicima koji su informisaniji i upoznati sa ishodima učenja treba ukazati na potrebu upoznavanja studenata sa planiranim ishodima, kao i na to da im ukažu na njihov značaj za sticanje adekvatnih kompetencija i znanja za zapošljavanje i uticaj na planiranje i organizovanje nastavnog procesa.

U okviru ovog zadatka, istaknuta je potreba da se utvrdi koje bi ishode učenja trebalo najviše razvijati i ostvarivati tokom trajanja visokog obrazovanja. U skladu sa brojnim podelama ishoda učenja (Craig, Ford, Salas 1993, Cleary *et al.* 2007, Nushe 2008, Lokhoff *et al.* 2010, Bowman 2010, Young, Chapman 2010), definisane su ključne kategorije za koje se smatra da treba da se razvijaju tokom studija. Cilj je bio da se utvrdi koje kategorije su najznačajnije određenim grupama ispitanika i da li postoje razlike među njima. Svaka od ispitivanih grupa predstavlja jednu od zainteresovanih strana u visokom obrazovanju i zato ima svoja zapažanja koja se odnose na razvoj i ostvarenje ishoda učenja. Na osnovu svojih aktuelnih potreba, trenutnog položaja i interesa, ispitanici procenjuju važnost određenih ishoda. Diplomirani studenti govore iz perspektive zaposlenih i onoga što je posebno značajno za profesionalni rad, studenti stavljaju akcenat na ishode za koje smatraju da su im potrebni za pronalaženje zaposlenja ili nastavak studija. Nastavnici ističu one ishode učenja za koje smatraju da su najznačajniji za lični i profesionalni razvoj studenta, a da pri tome steknu potrebna znanja i razviju adekvatne veštine.

Ispitanicima je postavljeno pitanje da procene u kojoj meri bi tokom visokog obrazovanja trebalo da se ostvaruju navedeni ishodi učenja. U nastavku je prikazana tabela sa rezultatima poređenja svih triju grupa ispitanika (Tabela 35). Sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse, sa Post-hoc LSD testovima. Zbog ekonomičnosti, nisu predstavljeni kompletni rezultati LSD testa, već je istaknuto koje su pojedinačne razlike značajne.

Tabela 35. Razlike između tri grupe ispitanika u proceni uticaja visokog obrazovanja na ostvarenje ishoda učenja

Ishodi učenja	Grupa	AS	SD	F	df	p
Razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i sl.)	Studenti	4,52	0,71	1,17	2, 849	,31
	Diplomirani	4,46	0,68			
	Nastavnici	4,59	0,60			
	Total	4,53	0,68			
<i>Značajne razlike: –</i>						
Razvoj specifičnih sposobnosti koje su u vezi sa konkretnim studijskim programom	Studenti	4,49	0,71	,07	2, 849	,93
	Diplomirani	4,52	0,72			
	Nastavnici	4,51	0,63			
	Total	4,50	0,69			
<i>Značajne razlike: –</i>						
Usvajanje konkretnih znanja i sadržaja određenih oblasti	Studenti	4,39	0,74	,19	2, 849	,83
	Diplomirani	4,42	0,77			
	Nastavnici	4,42	0,64			
	Total	4,40	0,72			
<i>Značajne razlike: –</i>						
Razvoj ličnih osobina i svojstava	Studenti	4,01	0,97	3,45	2, 849	,03
	Diplomirani	4,09	0,90			
	Nastavnici	3,83	0,97			
	Total	3,97	0,97			
<i>Značajne razlike: 1–3</i>						
Socijalne i komunikacijske veštine	Studenti	4,25	0,84	5,76	2, 849	,00
	Diplomirani	4,23	0,83			
	Nastavnici	4,04	0,81			
	Total	4,19	0,84			
<i>Značajne razlike: 1–3</i>						
Opštu kulturu i informisanost	Studenti	4,14	0,95	6,26	2, 849	,00
	Diplomirani	4,26	0,70			
	Nastavnici	3,91	0,97			
	Total	4,08	0,95			
<i>Značajne razlike: 1–3, 2–3</i>						
Motivaciju i entuzijizam za dalje učenje i usavršavanje	Studenti	4,45	0,70	,31	2, 849	,73
	Diplomirani	4,41	0,77			
	Nastavnici	4,48	0,68			
	Total	4,45	0,70			
<i>Značajne razlike: –</i>						
Sposobnost samostalnog učenja i ovladavanje metodama efikasnog obrazovanja	Studenti	4,40	0,77	2,34	2, 849	,10
	Diplomirani	4,46	0,61			
	Nastavnici	4,53	0,70			
	Total	4,44	0,74			
<i>Značajne razlike: 1–3</i>						
Moralne i etičke vrednosti	Studenti	4,04	1,00	4,96	2, 849	,01
	Diplomirani	4,14	0,86			
	Nastavnici	4,27	0,92			
	Total	4,11	0,97			
<i>Značajne razlike: 1–3</i>						
Poznavanje i korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija	Studenti	4,19	0,90	7,34	2, 849	,00
	Diplomirani	4,48	0,58			
	Nastavnici	4,39	0,73			
	Total	4,27	0,84			
<i>Značajne razlike: 1–2, 1–3</i>						

Na osnovu analize dobijenih podataka, zaključuje se da su svi ispitanici veoma visoko ocenili značaj ostvarenja navedenih ishoda učenja. Visoke srednje vrednosti (koje se kreću iznad 4,00) ukazuju na to da svi ispitanici smatraju da je navedene ishode potrebno realizovati tokom visokog obrazovanja. Izuzetak predstavljaju dve tvrdnje kod grupe nastavnika čija je srednja vrednost ispod 4,00. Nastavnici se najmanje slažu da bi visokim obrazovanjem trebalo razvijati lične osobine i svojstva (AS 3,83), kao i opštu kulturu i informisanost (AS 3,91).

Značajno je primetiti da za četiri grupe navedenih ishoda ne postoje utvrđene statistički značajne razlike među grupama ispitanika. Svi ispitanici se slažu sa tim da je u veoma velikoj meri potrebno razvijati ishode učenja koji su definisani kao:

- razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i sl.);
- razvoj specifičnih sposobnosti koje su u vezi sa konkretnim studijskim programom;
- motivaciju i entuzijazam za dalje učenje i usavršavanje;
- usvajanje konkretnih znanja i sadržaja određenih oblasti.

Svi navedeni ishodi imaju najviše prosečne vrednosti, što ukazuje na to da ispitanici smatraju da ih treba razvijati u najvećoj meri tokom trajanja studija. Sadržinskom analizom utvrđeno je da se navedeni ishodi odnose na dve najznačajnije grupe kompetencija i to opšte kompetencije (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema, motivacija za kontinuirano usavršavanje) i područno specifične kompetencije (znanja i veštine specifične za određenu oblast). Ovakvi rezultati su u skladu sa teorijskim postavkama i podelama ključnih kompetencija na opšte i područno specifične (Lokhoff *et al.* 2010), kao i empirijskim podacima i sprovedenim istraživanjima u kojima se istražuje razvoj ovih kompetencija pod uticajem visokog obrazovanja (OECD 2009, 2010–2011, 2012, 2013).

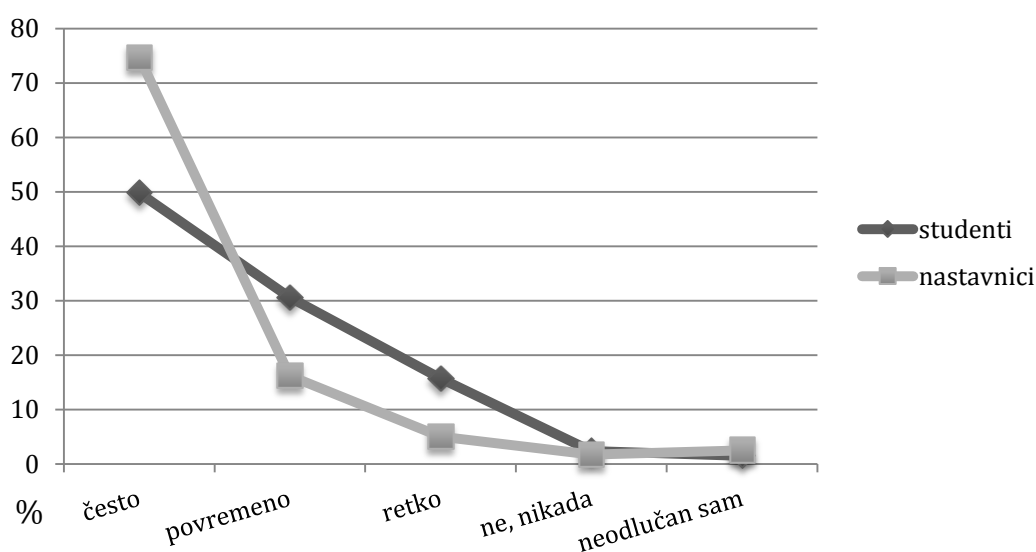
Kada se analiziraju razlike između grupa ispitanika, evidentne su one koje se javljaju između sadašnjih studenata i nastavnika. Značajno je ukazati na to da studenti u većoj meri smatraju da je visokim obrazovanjem potrebno razvijati lične osobine i svojstva, kao i socijalne i komunikacijske veštine nego nastavnici. Situacija je obrnuta kada su u pitanju moralne i etičke vrednosti i sposobnost samostalnog učenja za koje nastavnici više od studenata smatraju da ih treba razvijati tokom trajanja studija.

Na ovom mestu potrebno je naglasiti da postoji statistički značajna razlika između nastavnika i obe grupe studenata kada su u pitanju ishodi i kompetencije koji se odnose na opštu kulturu i informisanost. Srednje vrednosti ukazuju na to da nastavnici smatraju da u najmanjoj meri treba razvijati opštu kulturu i informisanost u poređenju sa sadašnjim i diplomiranim studentima. Studenti smatraju da visokim obrazovanjem treba razvijati i opštu kulturu u mnogo većoj meri od nastavnika. Takva situacija može se objasniti time što su nastavnici prevashodno usmereni na ishode koji se odnose na konkretan sadržaj i područno specifične kompetencije.

Slično je i kod ishoda koji se odnose na poznavanje i korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija, pri čemu postoje statistički značajne razlike između sadašnjih studenata sa jedne strane i diplomiranih studenata i nastavnika sa druge strane. Naime, sadašnji studenti smatraju da ove ishode treba najmanje ostvarivati tokom trajanja visokog obrazovanja u poređenju da drugim dveju grupama ispitanika. Takva situacija na prvi pogled iznenađuje, jer aktuelne društvene promene i ubrzani razvoj nauke i tehnologije iniciraju potrebu da mladi ljudi razvijaju potrebne kompetencije za upotrebu i rukovanje savremenim sredstvima. Od njih bi se očekivalo da su u najvećoj meri saglasni da ih treba razvijati tokom visokog obrazovanja. Međutim, aktuelno informatičko društvo utiče na stvaranje tzv. „milenijumske ili net generacije“ (Ascough 2011: 45), kojoj su digitalne tehnologije i multimedijalni aparati sredstva koja koriste tokom većine svog života i na taj način čine njihovu svakodnevicu. Zato ne čudi što studenti ne ističu znatnu potrebu za tim, dok diplomirani studenti i nastavnici smatraju da ishode koji se odnose na upotrebu IKT-a treba ostvarivati u znatno većoj meri. Takvi rezultati su u skladu sa istraživanjima efekata razvoja tehnologije koja su pokazala da su među mladim ljudima evoluirale nove društvene prakse pod uticajem povećane upotrebe savremene tehnologije (Binkley *et al.* 2012).

Poseban aspekt ovog zadatka o definisanju i razumevanju ishoda učenja, predstavlja i njihova upotreba u nastavnom procesu. U prethodnom delu prikazani su rezultati koji se odnose na razumevanje samog koncepta ishoda učenja i ukazano je na to koji ishodi su najznačajniji i koje treba najviše ostvarivati tokom trajanja studija po mišljenju svih triju grupa ispitanika. U skladu sa tim, dat je poseban osvrt na upotrebu, odnosno na način na koji se ishodi učenja koriste u visokom obrazovanju što predstavlja poseban aspekt shvatanja i razumevanja ovog koncepta.

Kao jedno od značajnih didaktičko-metodičkih uputstava navodi se i potreba da se studenti upoznaju sa planiranim ishodima učenja na samom početku nastavnog predmeta (Hussey and Smith 2008). Brojni autori navode to kao važan postupak koji, između ostalog, obezbeđuje transparentnost i objektivnost i pruža studentima jasne informacije o tome šta se od njih očekuje da mogu i znaju da urade na kraju trajanja određenog predmeta (Jenkins and Unwin 2001, prema Kennedy, Hyland, Ryan 2012). U skladu sa tim, nastavnicima i studentima postavljeno je pitanje o tome da li nastavnici upoznaju studente sa planiranim ishodima učenja na početku svakog studijskog predmeta.



$$\chi^2(4)=48,06, p=,00$$

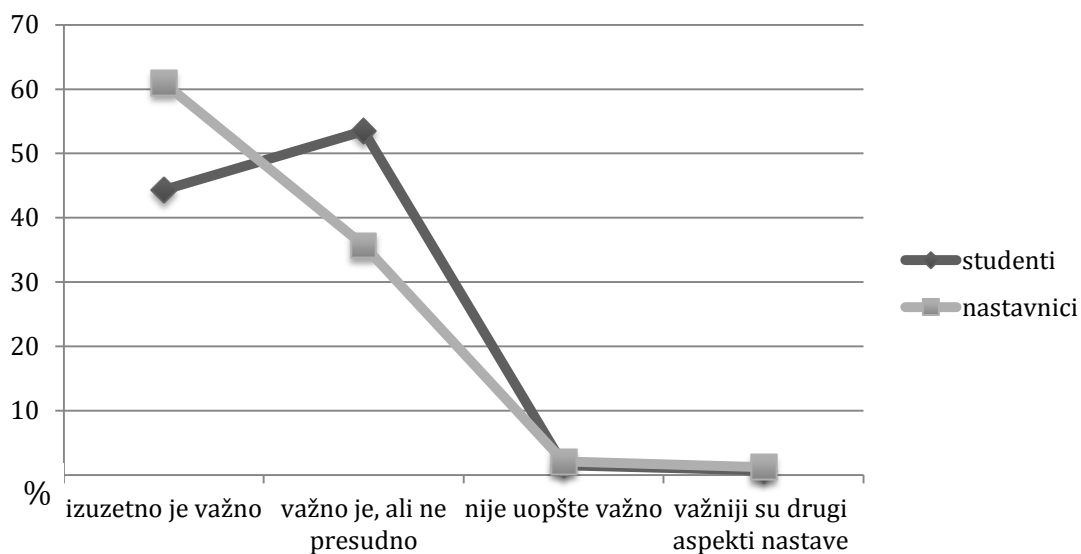
Grafik 9. Predstavljanje ishoda učenja na početku studijskog predmeta

Dobijeni rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike između nastavnika i studenata kada je u pitanju upoznavanje studenata sa planiranim ishodima učenja. Na osnovu sadržinske analize utvrđeno je da se najznačajnije razlike zapažaju kod tvrdnje da nastavnici često upoznaju studente sa ishodima učenja. Naime, čak 74,7% nastavnika smatra da je to često slučaj, u odnosu na 49,8% studenata. Međutim, veći procenat studenata (30,6%) smatra da su povremeno upoznati sa ishodima, dok se duplo manji broj nastavnika slaže sa ovom konstatacijom (16,2%). Razlike se takođe opažaju u nastavku odgovora, jer 15,7% studenata smatra da ih nastavnici retko upoznaju sa ishodima učenja, dok je taj procenat kod nastavnika znatno manji i iznosi 5,0%. Može se zaključiti da nastavnici imaju pozitivnije mišljenje i da veći procenat njih smatra da često ističu ishode učenja, a tek mali procenat smatra da se to ne dešava



nikada (1,7%) ili retko (5,0%). Percepcija studenata je znatno drugačija i manji procenat njih navodi da je to često, a veći da se to dešava povremeno ili retko.

Kako bi se utvrdio značaj takvih postupaka za ostvarenje planiranih ishoda učenja, po mišljenju nastavnika i studenata, postavljeno im je pitanje da procene njihovu važnost. Rezultati su takođe pokazali statistički značajnu razliku između ovih dveju grupa ispitanika kada je u pitanju važnost predstavljanja i upoznavanja studenata sa ishodima učenja za njihovo ostvarenje.



$$\chi^2(3)=21,30, p=,00$$

Grafik 10. Značaj upoznavanja studenata sa planiranim ishodima učenja

Na osnovu analize dobijenih podataka zaključuje se da najveći procenat studenata (53,5%) smatra takve postupke važnim, ali ne presudnim, dok najveći procenat nastavnika (61,0%) smatra da je to izuzetno važno. Dobijene su znatne razlike kada je u pitanju tvrdnja da je su takvi postupci izuzetno važni, gde manji procenat studenata nego nastavnika označava da se slaže sa tim. Sa druge strane, znatno manji procenat nastavnika (35,7%) nego studenata (53,5) smatra da je važno, ali ne presudno. Ono što je značajno jeste da se obe grupe ispitanika u veoma malom procentu slažu sa tim da nije uopšte važno i da su važniji drugi aspekti nastave. Ovi rezultati potvrdili su navode da je potrebno studente na početku svakog studijskog predmeta upoznati sa planirani ishodima učenja, jer se time daje jasna informacija o tome šta se od njih očekuje, kao i koje veštine i znanja će steći nakon završenog predmeta (Hussy and Smith 2008). Takvi rezultati su u skladu sa rezultatima sličnih istraživanja u kojima je ukazano

na to da su jasno određene formulacije i informisanje studenata o tome šta se očekuje od njih od presudne važnosti za njihovo efikasno učenje (Kennedy 2007).

Kako bi se što objektivnije utvrdilo koji činioci visokoškolske nastave najviše utiču na ostvarivanje planiranih ishoda učenja ispitanici su imali mogućnost da obeleže više ponuđenih odgovora i na taj način izraze svoje mišljenje. U tabeli koja sledi prikazan je procenat ponuđenih odgovora po grupama ispitanika. U analizu odgovora na ovo pitanje uključeni su i diplomirani studenti, jer smo smatrali da oni na osnovu svog prethodnog obrazovnog iskustva mogu značajno da doprinesu dobijanju objektivnijih podataka.

Tabela 36. Faktori koji najviše utiču na ostvarenje ishoda učenja

	Studenti	Diplomirani	Nastavnici	Total
Zalaganje i trud profesora-ki i asistenata-kinja	81,2%	69,6%	90,9%	83,0%
Zalaganje i trud studenata-kinja	76,4%	59,4%	86,3%	77,8%
Praktične vežbe i iskustva	73,2%	66,7%	73,0%	72,7%
Organizacija nastave	77,7%	53,6%	62,7%	71,5%
Nastavni sadržaji koji se izučavaju	62,2%	43,5%	56,0%	58,9%
Opremljenost fakulteta i dostupnost materijala za rad	41,3%	29,0%	48,5%	42,4%
Nastavna sredstva koja se koriste	32,3%	29,0%	34,0%	32,5%
Vrste i količina zadataka koje se postavljaju studentima-kinjama	33,4%	23,2%	33,2%	32,5%

Rezultati ukazuju na to da nema značajnijih razlika između tri grupe ispitanika. Sve grupe se slažu da za ostvarenje planiranih ishoda učenja presudan uticaj ima zalaganje i trud nastavnika i asistenata. Nakon toga, sadašnji studenti i nastavnici su saglasni da je najznačajniji trud i zalaganje studenata i to koliko su spremni da se angažuju i samostalno doprinesu realizaciji postavljenih ishoda. Međutim, studenti ističu i organizaciju nastave, procenjujući to značajnijim faktorom za ostvarenje ishoda učenja (77,7%) više nego diplomirani studenti (53,6%) i nastavnici (62,7%).

Diplomirani studenti smatraju da su značajnije praktične vežbe i iskustva. To se može opravdati činjenicom, da je većina njih zaposlena (72,5%) i da su nakon završetka studija i zapošljavanja imali priliku da steknu uvid u to koja su im znanja i veštine nedostajale, a da su se mogle razvijati tokom trajanja studija. Može se zaključiti da, u skladu sa svojim dosadašnjim obrazovnim i profesionalnim iskustvom, diplomirani

studenti smatraju da su za ostvarenje planiranih ishoda učenja posebno značajne praktične vežbe i iskustva.

Nakon toga, sve grupe ispitanika navode da je značajan sadržaj koji se izučava. Važno je istaći da je veći broj nastavnika koji smatra da ostvarenju ishoda učenja značajno doprinosi opremljenost fakulteta i dostupnost materijala za rad (48,5%), dok se za taj faktor opredeljuje znatno manji broj diplomiranih (29,0%) i sadašnjih studenata (41,3%). Najmanji procenat svih ispitanika smatra da nastavna sredstva, kao i vrsta i količina zadataka koji se zadaju utiču na ostvarenje planiranih ishoda učenja.



Kada je u pitanju shvatanje i definisanje koncepta *ishodi učenja*, kao i njegovog značaja i upotrebe u visokom obrazovanju, izvedeno je nekoliko zaključaka. Podaci pokazuju da veliki procenat sadašnjih i diplomiranih studenata nije uopšte upoznat sa ovim konceptom ili da su samo čuli nešto, ali ne znaju ništa detaljnije o njemu. Prilikom ispitivanja šta se pod tim konceptom podrazumeva i kako ga ispitanici definišu, uočen je znatno manji broj odgovora diplomiranih i sadašnjih studenata, što takođe potvrđuje prethodne navode. Nastavnici su u većem procentu odgovarali na ovo pitanje nego ispitanici iz drugih grupa, što ukazuje na to da su više upoznati sa ovim konceptom i da ga češće upotrebljavaju. Kvalitativnom i kvantitativnom analizom dobijenih odgovora, utvrđeno je da se najveći procenat svih grupa ispitanika slaže da se ishodi učenja odnose na znanja, veštine i kompetencije koje studenti steknu tokom studija.

Prilikom utvrđivanja koji su ishodi učenja najznačajniji i koje najviše treba razvijati tokom trajanja visokog obrazovanja, identifikovane su dve grupe ishoda koje se odnose na opšte i područno specifične kompetencije i sa tim se slažu sve grupe ispitanika. Međutim, utvrđene su i značajne razlike kada su u pitanju ostali ishodi pri čemu se izdvaja da nastavnici smatraju da najmanje treba razvijati opštu kulturu i informisanost u odnosu na sadašnje i diplomirane studente. Takođe, sadašnji studenti smatraju da najmanje treba insistirati na razvoju sposobnosti za upotrebu IKT u odnosu na nastavnike i diplomirane studente. Time se može zaključiti da je potvrđena posebna hipoteza kojom je pretpostavljeno da će ispitanici kao najznačajnije ishode učenja koje bi trebalo razvijati tokom trajanja visokog obrazovanja identifikovati razvijanje opštih i područno specifičnih kompetencija.

Prilikom analize upotrebe ishoda učenja, uočeno je takođe da postoje značajne razlike i da nastavnici smatraju da često upoznaju studente sa planiranim ishodima na početku određenog predmeta, dok studenti smatraju da se to dešava mnogo ređe. Nastavnici misle da je od izuzetnog značaja da se studenti upoznaju sa ishodima učenja na početku nastavnog predmeta, dok studenti u većoj meri tvrde da je to važno, ali da nije od presudnog značaja.

Prilikom procenjivanja faktora koji najviše doprinose ostvarenju planiranih ishoda učenja, sve grupe ispitanika saglasne su da najveći uticaj imaju zalaganje i trud nastavnika. Kao druge važne faktore studenti ističu način organizovanja nastave, njihov sopstveni trud i zalaganje, kao i praktične vežbe. Dok nastavnici navode zalaganje studenata i praktične aktivnosti tokom nastave. Na osnovu toga se može smatrati da je potvrđena pretpostavka da ispitanici smatraju značajnim da se planirani ishodi učenja predstave na početku nastave svakog predmeta, kao i da na njihovo ostvarenje najviše utiče zalaganje i angažman nastavnika i studenata.

Nakon svega prikazanog, može se zaključiti da je potrebno više promovisati, upoznavati i iskazati značaj ishoda učenja za sve zainteresovane strane obrazovnog procesa, jer ispitanici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa njegovom suštinom i praktičnim implikacijama. Međutim, oni koji jesu, shvataju ga i tumače na adekvatan način ističući da predstavlja znanja i veštine koje student stiče na kraju određenog procesa ili perioda učenja. U skladu sa svim navedenim zaključuje se da je hipoteza koja je glasila „Pretpostavlja se da ispitanici nisu u dovoljnoj meri upoznati sa konceptom ishoda učenja što predstavlja indikator njegove nedovoljne upotrebe u visokoškolskom obrazovanju, kao i da će ispitanici u najvećem procentu ishode učenja definisati kao veštine, znanja i kompetencije koje se razvijaju na kraju određenog perioda učenja“ u potpunosti potvrđena.

#### **7.4. Definisanje i planiranje ishoda učenja**

Poseban aspekt problematike ishoda učenja, a koji predstavlja neizostavni deo njihove upotrebe u visokom obrazovanju, odnosi se na njihovo planiranje, definisanje i pisanje. Namera je bila da se u okviru ovog istraživačkog zadatka ispita aktuelna praksa o planiranju i pisanju ishoda učenja, zatim koliko su nastavnici u prilici da ih kreiraju, na kojem nivou, kao i da li se tokom tog procesa koriste nekom od dostupnih taksonomija.

U okviru ovog zadatka analizirani su odgovori nastavnika i oni predstavljaju jedinu grupu ispitanika koja je odgovarala na ova pitanja. Ispitivana je nastavnička percepcija o upotrebi i planiranju ishoda učenja.

U skladu sa tim, ispitanicima je postavljeno pitanje o tome da li su tokom svog dosadašnjeg rada na fakultetu bili u prilici da planiraju i definišu ishode učenja. U Tabeli 37 prikazana je zastupljenost dobijenih odgovora.

Tabela 37. Kreiranje i definisanje ishoda učenja

	%
Da, i ishode studijskog programa i pojedinačnih predmeta	18,7%
Da, samo ishode učenja predmeta koje ja predajem	44,4%
Ne, nikada nisam postavljao-la ishode učenja	34,9%
Nešto drugo	2,1%

Dobijeni odgovori ukazuju na to da je najveći procenat nastavnika bio u prilici da kreira ishode učenja, ali i da se ti ishodi odnose samo na konkretne nastavne predmete koje nastavnici predaju. Kada su u pitanju ishodi koji se odnose na studijski program i na pojedinačni nastavni predmet, tek 18,7% nastavnika izjavljuje da je imalo takvo iskustvo. Značajan je procenat i onih koji su odgovorili da nikada nisu definisali ishode učenja, a koji iznosi čak 34,9%. Može se zaključiti da to predstavlja značajno visok procenat nastavnika, što ukazuje na njihovu nedovoljnu uključenost u aktivnosti koje se odnose na planiranje nastavnog rada. Ovaj podatak može da ukaže i na nedovoljno poznavanje ishoda učenja kao i načina njihove upotrebe u nastavnom i obrazovnom procesu. Međutim, ovakva situacija se može opravdati činjenicom da su u ovu grupu ispitanika uključeni i saradnici sa naučnim i nastavnim zvanjima, za koje se pretpostavlja da nisu dizajnirali sadržaje predmeta, niti su u skladu sa tim planirali ishode učenja.

Podatak koji smatramo relevantnim za utvrđivanje strategija i načina koje nastavnici koriste za planiranje i definisanje ishoda učenja, ukazuje na to da ukupno 15,4% nastavnika koristi neku od taksonomija ciljeva i zadataka nastave. U Tabeli 38, izraženi su procenti nastavnika koji se koriste nekom od dostupnih taksonomija ciljeva i zadataka u zavisnosnosti na kom su fakultetu zaposleni.

*Tabela 38.* Upotreba taksonomija ciljeva i zadataka nastave prilikom planiranja ishoda učenja po fakultetima

Fakultet	%
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici	28,6%
Poljoprivredni fakultet u Novom Sadu	25,0%
Filozofski fakultet u Novom Sadu	22,0%
Prirodno-matematički fakultet u Novom Sadu	17,9%
Pedagoški fakultet u Somboru	14,3%
Tehnološki fakultet u Novom Sadu	12,0%
Fakultet tehničkih nauka u Novom Sadu	11,7%
Medicinski fakultet u Novom Sadu	7,7%

Nastavnici koji se u najvećoj meri koriste određenim taksonomijama ciljeva i zadataka nastave zaposleni su na Učiteljskom fakultetu na mađarskom nastavnom jeziku u Subotici (28,6%), Poljoprivrednom fakultetu (25,0%) i Filozofskom fakultetu (22,0%). Sa druge strane, nastavnici koji u najmanjoj meri koriste određene taksonomije prilikom planiranja nastavnog rada zaposleni su na Medicinskom fakultetu (7,7%), Fakultetu tehničkih nauka (11,7%) i Tehnološkom fakultetu (12,0%). Takvi podaci su u skladu sa očekivanjem, jer se podrazumeva da su zaposleni na fakultetima na kojima se izučavaju nauke o obrazovanju upoznatiji sa različitim taksonomijama obrazovnih ciljeva i zadataka, te da ih u skladu sa tim i više koriste, dok su nastavnici prirodnih i tehničkih nauka manje upoznati sa taksonomijama i manje ih primenjuju u nastavnom radu. Izuzetak predstavljaju nastavnici zaposleni na Poljoprivrednom fakultetu, koji iako pripadaju polju prirodnih nauka u velikom procentu koriste taksonomije ciljeva i zadataka prilikom definisanja ishoda učenja.

Radi utvrđivanja koju taksonomiju koriste nastavnicima je postavljeno pitanje otvorenog tipa, kako bi im se pružila mogućnost da samostalno odgovore i bez eventualne sugestije objasne postupke kojima se koriste. Sprovedena je kvalitativna analiza dobijenih odgovora koji će nakon rezimiranja biti predstavljeni u vidu interpretativnog prikaza njihove suštine i sadržaja, bez metoda kvantitativnih analiza.

Pored navođenja konkretnih taksonomija, nastavnici su davali veoma ilustrativna i detaljna objašnjenja, kriterijume i ideje koje smatraju značajnim i kojima se vode prilikom definisanja ciljeva i ishoda učenja. Najveći deo odgovora ispitanika odnosi se na upotrebu Blumove taksonomije, prilikom čega ističu da im ona pomaže u velikoj meri i da na osnovu nje lakše i jednostavnije definišu ishode učenja pojedinačnog predmeta.

Nastavnici takođe navode da se koriste različitim dostupnim priručnicima na srpskom i engleskom jeziku, Evropskim okvirom kvalifikacija, ili da kao primer ili model koriste definisane ishode za slične predmete na inostranim univerzitetima i studijskim programima. Istovremeno, nastavnici prilikom planiranja ishoda učenja polaze od pretpostavke koja znanja, umeća i veštine mogu da omoguće najbolje snalaženje u konkretnoj oblasti, te od zahteva koji se mogu očekivati od studenata u njihovom profesionalnom radu. Značajan broj ispitanika navodi da se ne koristi nekom konkretnom taksonomijom, ali i da se vode određenim znanjima i veštinama kao što su funkcionalno znanje, kritičko mišljenje, sposobnost za dalji samostalni rad studenta i primena usvojenih znanja u praksi.

Na ovom mestu važno je istaći da se specifičnost ovog zadatka ogleda u tome što su za prikupljanje adekvatnih podataka većinom upotrebljena pitanja otvorenog tipa kako bi se omogućila sloboda ispitanicima i kako se ne bi ograničili određenim ponuđenim odgovorima. Radi utvrđivanja mišljenja nastavnika o ishodima koji su njima najznačajniji i koje favorizuju prilikom planiranja ishoda učenja (kao i koje načine smatraju adekvatnim za proveru njihove ostvarenosti) sprovedena je kvalitativna analiza dobijenih odgovora.

Kvalitativni podaci biće predstavljeni u formi organizovanog (odabranog) skupa informacija koji dopušta donošenje analitičkih zaključaka, i to u tabelarnom prikazu kao standardnoj istraživačkoj tehnici za ovakav tip podataka (Berg 2001). U okvirima kvalitativne metodologije, proces redukcije mnoštva kvalitativnih podataka ne podrazumeva nužno kvantifikaciju u nominalne podatke, već jedino njihovu transformaciju u prijemčiviju formu iz koje je zatim moguće izvući zaključke o pojedinim zajedničkim temama i obrascima (Berg 2001: 35). Donošenje zaključaka o kvalitativnim podacima tada se postiže na osnovu evaluacija i odluka o samom istraživanju i dobijenim podacima, a njihova verifikacija pažljivom i refleksivnom proverom svake faze istraživačkog procesa. Ovo se najčešće postiže markiranjem očiglednih *obrazaca* u kvalitativnim podacima, iako je u tom procesu neophodno zadržati skeptički i otvoreni pogled (Berg 2001: 36). Komparativna prednost kvalitativnih podataka ogleda se u činjenici da bogatstvo mnogih (ličnih) iskustava iz društvenog domena ne može biti adekvatno predstavljeno prostim merenjem ili prebrojavanjem. Zato je odabir dobijenih kvalitativnih podataka o najznačajnijim ishodima učenja iz ugla nastavnika i saradnika

(prilikom planiranja i definisanja ishoda) dat u formi odabranih distinktivnih narativa u tabeli koja sledi.

Tabela 39. Izbor odgovora nastavnika o najvažnijim ishodima učenja nastavnih predmeta

Odgovori nastavnika
<ul style="list-style-type: none"><li>– Analitički prilaz realnom problemu. Primena matematičkih znanja na rešavanje realnog problema.</li><li>– Dobijanje sposobnosti praktične primene znanja i povezivanja, razmišljanja i na osnovu toga donošenja zaključaka i rešenja.</li><li>– Doprinos kritičkom shvatanju i rešavanju problema.</li><li>– Dovoljno teorijskog znanja, praktična osposobljenost, kreativno mišljenje.</li><li>– Kreativnost i inovacija, kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka...</li><li>– Logičko razmišljanje i razvijanje inženjerskog pristupa problemima koje je potrebno rešiti (danas-sutra) pri zaposlenju i radu u industriji.</li><li>– Najvažnije je da se razvije sistem razmišljanja na određene stručne teme, da se stekne sposobnost zauzimanja stava i sopstvenog mišljenja, kao i sposobnost da se adekvatno i argumentovano brane sopstvene ideje.</li><li>– Najvažniji ishod učenja je sposobnost za samostalno i kritičko razmišljanje i razvijena logika i tehnike za rešavanje problema na osnovu teorijskih postavki.</li><li>– Najvažniji ishod učenja pri kreiranju predmeta je provera teoretskih znanja, a pažnja bi trebalo da bude usmerena na obuku veština i kompetentnu proveru veština (suština znanja iz kliničkih oblasti Medicinski fakultet).</li><li>– Osposobljenost za: prepoznavanje problema, izbor metoda za rešavanje problema, rešavanje problema, tumačenje rezultata.</li><li>– Ostvarivanje neophodnih teorijskih i praktičnih znanja kojima se pre svega omogućuje studentima da razviju sposobnost rešavanja problema, pravilno donošenje odluka, kao i probuđenu inovativnost.</li><li>– Potrebe društva i tržišta rada.</li><li>– Radoznalost za dalje istraživanje.</li><li>– Razvoj sposobnosti korišćenja dobijenih saznanja tokom studija; kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja tehničkih problema; korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija.</li><li>– Sposobnost povezivanja istorijskih procesa, opšta slika, kritika izvora, analiza oprečnih mišljenja u izvorima i historiografiji.</li><li>– Sposobnost rešavanja problema iz stručnog domena.</li><li>– Stručnost i želja za stalnim učenjem i napredovanjem u struci, kritičko mišljenje, dostupnost informacija.</li><li>– Student bi trebalo da poznaje svoju struku, da primenjuje stečena znanja i sposobnosti tokom studija i nakon njihovog završetka, da ume samostalno da rešava probleme s kojima se suočava i da se snalazi u novim situacijama. Isto tako, student treba da poseduje određene etičke i moralne vrednosti i da razume i poštuje različitost kultura.</li><li>– To zavisi od nivoa studija. Na prvom nivou znanje, na drugom primena znanja u praksi i samostalnost.</li></ul>



- Za moje predmete koji su teorijskog karaktera, ishodi su uglavnom znanje i razumevanje. Akcenat stavljam na razumevanje.
  - Kritičko mišljenje, čitalačka pismenost, sposobnost pisanja tekstova, sposobnost javnog izlaganja i mogućnosti interveniranja u javni prostor.
  - Razvoj etičke ličnosti, sposobne za samostalni rad, doživotno usavršavanje i doprinos zajednici.
- 

Intepretativnom analizom i razumevanjem dobijenih (kvalitativnih) odgovora možemo da steknemo produbljeni uvid u pluralizam shvatanja i tumačenja najznačajnijih ishoda učenja po mišljenju nastavnika Univerziteta u Novom Sadu. Može se zapaziti da u odgovorima dominira pozitivan pogled na suštinu obrazovanja i njegove efekte, impliciran u isticanju potrebe za razvojem onih sposobnosti studenata koje su im potrebne za život i rad. Primetan je dakle, svojevrsni pedagoški optimizam nastavnika koji u tom kontekstu studente vide kao ravnopravne partnere u obrazovnom procesu i koji nastoje da svojim radom doprinesu njihovom profesionalnom razvoju.

U dobijenim odgovorima zapažen je obrazac navođenja najznačajnijih ishoda učenja koji se odnose na razvoj praktične osposobljenosti, kritičkog mišljenja, kreativnosti, inovacije i sposobnosti rešavanja problema. U tom smislu, najveći broj odgovora usmeren je na veoma iscrpne narative o važnosti sticanja ključnih kompetencija studenata u duhu njihovog kvalitetnog delovanja u profesionalnom okruženju. Na primer, odgovori koji su procenjeni kao vrlo značajni, a tiču se sticanja teorijskih znanja, kontekstualizovani su na realne situacije i odnose se na pragmatične ciljeve upotrebe konkretnih znanja u praktičnim situacijama. Nedvosmisleno se izdvaja i detaljna problematizacija usredsređenosti ishoda učenja na praktična pitanja i na praktične izazove, što dovodi u pitanje konvencionalne stavove o dominantnom značaju apstraktnih „teorijskih“ znanja među nastavnicima.

Ističu se i neobično detaljni iskazi o značaju razvijanja kritičkog mišljenja tokom obrazovnog procesa, uz implicitna ili eksplicitna obrazloženja navedene relevantnosti u formi narativa o „kritici izvora“, „zauzimanju stava i sopstvenog mišljenja“, „argumentovanoj odbrani sopstvenih ideja“, a čak i „intervenciji u javni prostor“. Na ovaj način, primećuje se da nastavnici razumeju (i umeju da obrazlože) vrednost kritičkog mišljenja u obrazovanju i to mimo formalnih normi ili pravila, odnosno karakterističnog truizma koji se vezuje za ovaj pojam. Konačno, u dobijenim odgovorima je posebno inspirativna i prevalencija koncepta kreativnosti, kreativnog mišljenja i/ili inovacije. Deluje (kao) da nastavnici pristupaju ishodima svojih kurseva i na imaginativan način,

uzimajući u obzir relevantnost navedenih sposobnosti za stvaralački i inovativni pristup u okviru konkretne profesije.

Nakon razumevanja i interpretacije najznačajnijih ishoda učenja i shvatanja značaja njihove implementacije u nastavni proces, nametnula se potreba za utvrđivanjem adekvatnog načina za proveru njihove ostvarenosti. U cilju utvrđivanja relevantne strategije procenjivanja ishoda učenja, nastavnicima je postavljeno pitanje da navedu na koji način se po njihovom mišljenju najbolje može proveriti da li su ishodi učenja dobro formulisani i da li su ostvareni. Ovo pitanje takođe je otvorenog tipa, što je omogućilo nastavnicima slobodu u izražavanju mišljenja i mogućnost navođenja nekoliko strategija, ali i obezbedilo izvesnu širinu i dublju analizu prilikom kvalitativnog tumačenja i interpretacije dobijenih odgovora. U nastavku će biti prikazani reprezentativni odgovori koji odražavaju suštinu mišljenja nastavnika.

*Tabela 40. Izbor odgovora nastavnika o adekvatnom načinu provere ostvarenosti ishoda učenja*

Odgovori nastavnika
<ul style="list-style-type: none"><li>– Ako su dobro formulisani, usklađeni su sa ciljevima, metodama i načinima provere znanja, i odnose se na različita znanja i sposobnosti studenata. Da li su ostvareni, može se proveriti preko predispitnih i ispitnih obaveza, odnosno nakon zaposlenja, povratnom informacijom zaposlenih i poslodavaca.</li><li>– Ako su studenti u 75% slučajeva pokazali da poseduju predviđene kompetencije, ako ne, nešto treba redefinirati.</li><li>– Anketama među studentima i analizom statistike koji bu vršio sam profesor.</li><li>– Anonimnim anketiranjem studenata o radu profesora i asistenata. Teoretskom i praktičnom proverom studenata od strane profesora.</li><li>– Dobijanje povratnih informacija od privrede.</li><li>– Evaluacijom studentskog znanja i kompetencija nakon završenih studija, praćenjem profesionalne uspešnosti i alumni klubovi kao veza sa bivšim studentima.</li><li>– Ispitivanjem poslodavaca o kvalitetu rada zaposlenih.</li><li>– Kada bi bilo moguće (dosad nije) pratiti rad studenata nakon završetka fakulteta.</li><li>– Kontaktom sa diplomiranim studentima i uzimanjem njihovog mišljenja u obzir pri izradi novog plana i programa.</li><li>– Kroz kreiranje i rešavanje zadataka kojima se stimuliše analitičko i kritičko zaključivanje utemeljeno na teoriji i literaturi uz prikazane nove koncepte.</li><li>– Kroz proveru znanja studenata.</li><li>– Kroz rešavanje praktičnih zadataka.</li><li>– Ličnom komunikacijom sa studentima.</li><li>– Monitoringom i evaluacijom kao institucionalizovanim procesom koji ima svoje značenje i svoj značaj (a ne samo ad hoc pro forme).</li><li>– Na osnovu profesionalne uspešnosti nakon oko tri godine rada u struci.</li><li>– Na osnovu usmenog ispita i praćenja daljeg rada studenata na sledećim godinama studija.</li></ul>

- Najbolji ali ujedno i najteži način za proveru je provera gde su i šta rade svršeni studenti i da li su pronašli posao u struci i na kom su hijerarhijskom nivou u svojoj firmi.
  - Odgovarajućim odnosom studenata prema predmetu i znanjima koje pokazuju na ispitima, ali i tokom školske godine, odnosom prema radu, literaturi i željom za sopstvenim napretkom.
  - Pa ako većina studenata ne ostvaruje izvesni ishod, on je ili loše formulisan, ili ne odgovara onome što se radi.
  - Postavljanje praktičnih problemskih situacija prilikom provere znanja.
  - Praćenjem i osluškivanjem studenata tokom trajanja nastave i kroz razgovore sa njima.
  - Praćenjem rada studenata tokom semestra i poređenjem rezultata na završnom radu i ispitu.
  - Praćenjem razvoja i napredovanja studenata kroz celokupan nastavni proces.
  - Praktičnim proverama, problemskim situacijama/zadacima i traženjem rešenja.
  - Preko obaveznih vežbi/eseja/seminarskog rada, do usmenog ispita i rešavanja problemskih situacija na samom ispitu.
  - Smatram da treba insistirati na izvrsnosti nastavnog i studentskog kadra, i u tom slučaju bilo bi bespredmetno razmatrati ovakva pitanja.
  - Tako sto se pred studenta postavi konkretan problem (koji je iz prakse) da ga reši u određenom vremenu koristeći se svim raspoloživim sredstvima (literatura, kompjuterski program, digitron). A zatim kratka odbrana u vidu prezentacije i objašnjenje rešenja problema.
  - Ukoliko je student sposoban da naučeno primeni u praksi i da se snalazi u društvu i na tržištu rada ishodi su ostvareni, a da li su ishodi dobro formulisani, trebalo bi da proceni akreditovana komisija.
  - Ukoliko korespondiraju postavljenim ciljevima, ako su operacionalizovani, dovoljno jasni i konkretni, kao i ako su realno ostvarivi.
  - Završnim testom i evaluacijom rada.
  - Usmenim ispitom.
- 

Kvalitativni odgovori nastavnika i saradnika demonstriraju izuzetnu raznovrsnost i kreativnost kada je reč o praćenju napretka studenata, odnosno realizacije postavljenih/planiranih ishoda učenja. Odgovori se prevashodno odnose na praćenje studenata i nakon završetka studija, odnosno impliciraju značaj kontinuiranog monitoringa i evaluacije studenata – što predstavlja važan princip u savremenim obrazovnim procesima. Brojni odgovori se odnose i na dobijanje povratne informacije od poslodavaca i drugih zainteresovanih strana o kvalitetu rada studenta kao indikatora ostvarenosti planiranih ishoda.

Primetan je i trend refleksivnosti i samokritike nastavnika u pogledu adekvatne formulacije ishoda učenja ukoliko se uspostavi da ne odgovaraju potrebama društva ili se nisu ostvarili u dovoljnoj meri tokom studija. To se, između ostalog, ilustruje i karakterističnim odgovorom da „ako većina studenata ne ostvaruje izvesni ishod, on je

ili loše formulisan, ili ne odgovara onome što se radi“. Uz prisustvo obrazaca konvencionalne provere (usmeni ili pisani ispit), praćenje ishoda učenja među nastavnicima odlikuju i mnoga inspirativna rešenja – od raznih modaliteta praktične primene znanja sve do rešavanja problemskih situacija.

Značajno je analizirati odgovore koji se odnose na način provere ostvarenih ishoda konkretnog predmeta gde se većina odgovora odnosi na proveru putem usmenog ispita. Na taj način se može uvideti realno znanje studenta, način komunikacije, kao i proceniti druge važne sposobnosti koje student stekao, posebno „ukoliko odgovore na pitanja daju sa razumevanjem, povezujući sa nekim primerima iz prakse“. Kao druge načine provere ostvarenih ishoda učenja, nastavnici navode praktične primere i zadatke, rešavanje problemskih zadataka i praktičnih situacija i izradu obaveznih vežbi/eseja/seminarskog rada.

Takođe je važno izdvojiti odgovor da su ishodi učenja pravilno napisani i definisani „ukoliko korespondiraju sa postavljenim ciljevima, ako su operacionalizovani, dovoljno jasni i konkretni, kao i ako su realno ostvarivi“. Upravo takvi zahtevi se u literaturi ističu kao ključni za adekvatno formulisanje i planiranje ishoda učenja (Moon 2002, Kennedy 2007, Wilde, Hardaker 2007, Biggs, Tang 2011).

Zaključuje se da su nastavnici izražavajući svoje mišljenje o adekvatnom načinu provere ostvarenih ishoda učenja bili prevashodno usmereni na ishode celokupnog studijskog programa. Oni smatraju da su praktična znanja, snalaženje u problemskim situacijama, primena teorijskih znanja i kritički stav odgovarajući indikatori da je student uspešno savladao nastavne sadržaje i usvojio potrebna znanja i veštine.

Istraživanjem ovog zadatka dobijeni su veoma interesantni, ilustrativni i detaljni podaci o načinu pisanja i definisanja planiranih (i najznačajnijih) ishoda učenja, kao i o načinu proveravanja njihove ostvarenosti. Zaključak je da je većina nastavnika bila u prilici da kreira ishode učenja koji se odnose na konkretne predmete koje predaju. Takođe, veoma mali procenat (15%) od ukupnog uzorka se koristi nekom taksonomijom prilikom planiranja ishoda učenja, a najveći deo njih je naveo da je to Blumova taksonomija koja im znatno pomaže. Drugi odgovori su se odnosili na upotrebu već definisanih ishoda učenja na inostranim univerzitetima i studijskim programima, kao i drugim dokumentima kao što su Evropski okvir kvalifikacija, katalog kompetencija i sl. Uglavnom, nastavnici polaze od pretpostavke koja znanja, veštine i umeća studenti treba da razviju i steknu tokom studija, što predstavlja suštinu koncepta ishoda učenja (Allan

1996, Moon 2002, Kennedy 2007, Hussey and Smith 2003, 2008, James and Brown 2005).

Kao najznačajnije nastavnici označavaju ishode koji se odnose na razvoj opštih sposobnosti kao što su kritičko mišljenje, rešavanje problema, primena znanja u praktičnim situacijama, kreativnost i inovacija. Može se reći da takvi rezultati nisu u skladu sa pretpostavljenim, jer smo smatrali da će nastavnici u velikoj meri isticati ishode koji se odnose na sticanje teorijskih znanja, usvajanje pojmova, koncepcija, definicija i sl. Značajno je ukazati na razlike dobijene u okviru različitih zadataka. Prilikom određivanja koje su najpoželjnije kompetencije koje treba razvijati i ishodi učenja koje treba ostvariti tokom studija, nastavnici navode pomenute sposobnosti. Međutim, u analizi realnog stanja i mišljenja nastavnika koje se kompetencije zaista razvijaju tokom visokog obrazovanja, oni ističu da su to upravo teorijska znanja, memorisanje činjenica i reprodukcija nastavnog sadržaja. Uviđa se značajna razlika između željenih i ostvarenih ishoda učenja.

Navedena razlika može se opravdati činjenicom da su nastavnici svesni potrebe razvoja opštih kompetencija, da prate savremena naučna dostignuća i da uvažavaju potrebe tržišta koje se neprestano menja i postavlja drugačije zahteve visokom obrazovanju. Praksa i realnost ukazuju na to da se takve promene još uvek nisu dogodile, da su i dalje dominantni konvencionalni obrazovni ciljevi i nastavne strategije. Može se zaključiti da su promene koje se očekuju, još uvek, više formalno definisane nego što su suštinski primenjene u obrazovnoj praksi. Takvi zaključci su u skladu sa nalazima pojedinih autora koji smatraju da brojni faktori određuju šta će se zaista pojaviti kao ishod učenja. Ti faktori mogu da zavise od načina organizacije nastave i strategija koje koristi nastavnik, kvaliteta interakcije između studenata, nastavnika i nastavnog sadržaja, dostupnosti materijalnih i drugih resursa, motivacije i posvećenosti svih partnera, kao i sveukupne klime u učionici i visokoškolskoj instituciji (Hussey and Smith 2008).

Takva situacija ukazuje i na to da su nastavnici više usmereni na ostvarivanje ishoda koji se odnose na usvajanje teorijskih znanja, što predstavlja planirane ishode, dok se razvoj opštih sposobnosti dešava u svojstvu emergentnih ishoda. To je u skladu sa podelom koju su izneli Hasi i Smit, navodeći da postoji podela na dve značajne grupe ishoda i to na planirane i emergentne ishode (Hussey and Smith 2003). Razrađujući tu problematiku oni navode da „između njih postoji kontinuum koji se sastoji od graničnih,

srodnih i slučajnih ishoda učenja“ (Hussey and Smith 2008: 108). Ovi nalazi su interesantni jer akcenat stavljaju i na participaciju i aktivnost studenata ističući da što je veća uključenost studenata u proces učenja, veća je verovatnoća da će se pojaviti različiti ishodi učenja.

U analizi odgovora o adekvatnom načinu provere ostvarenosti ishoda učenja, nastavnici smatraju da je posebno značajno održavati komunikaciju sa studentima i nakon završetka studija, kontinuirano pratiti njihov profesionalni razvoj i snalaženje u praksi, prikupljati povratne informacije od poslodavaca kako bi se stekao uvid u to koje su sposobnosti i znanja studenti stekli i koliko im pomažu za obavljanje posla itd. Takvi rezultati odnose se na praćenje ostvarenosti ishoda celokupnog studijskog programa. Kada su u pitanju ishodi konkretnog nastavnog predmeta, smatraju da je adekvatan način provere usmeni ispit, praktične i problemske situacije i obavezne predispitne aktivnosti.



Na osnovu dobijenih podataka, obavljenih analiza i iznetih razmatranja, može se zaključiti da je hipoteza koja je glasila „Pretpostavlja se da nastavnici planiraju i definišu ishode učenja predmeta koje predaju, a da manji broj njih učestvuje u kreiranju ishoda celokupnih studijskih programa, i da pri tome u malom procentu koriste taksonomije ciljeva i zadataka nastave“ delimično potvrđena. Rezultati su u skladu sa pretpostavkom da nastavnici uglavnom definišu (ili pišu) ishode učenja predmeta koji predaju, ali i da vrlo mali procenat njih koristi neku od taksonomija ciljeva i zadataka nastave.

Nastavnici smatraju da se najznačajniji ishodi učenja odnose na razvoj opštih sposobnosti, čime je opovrgnuta pretpostavka da prilikom koncipiranja i planiranja ishoda učenja i sadržaja predmeta nastavnici favorizuju one koji se odnose na područno specifične kompetencije, dok su u znatno manjoj meri zastupljeni ishodi učenja koji se odnose na opšte kompetencije.

U pogledu načina provere ostvarenosti ishoda učenja takođe su potvrđene pretpostavke koje se odnose na to da se ishodi studijskog programa mogu proveriti kontinuiranim praćenjem studenata nakon završetka studija. Dok se ishodi učenja nastavnog predmeta proveravaju na osnovu uspeha u izvršavanju predispitnih i ispitnih obaveza, koje se ogledaju u praktičnim situacijama i rešavanju problema.

Kao što se može videti, kvalitativno prikupljeni i interpretirani narativi pružaju mnogo bližu, minuciozniju i, u izvesnom smislu, „življu“ sliku o fenomenu ishoda učenja među nastavnicima, koja bi ostala skrivena u slučaju isključivo kvantitativne analize. Prosto prebrojavanje odgovora u vezi sa ovim važnim pitanjem bi sa sobom nosilo rizik od pružanja društveno poželjnih odgovora, posebno u kontekstu rasprostranjenog diskursa o obrazovnim reformama i njihovom značaju. Međutim, interpretativni uvid u kvalitativne, dakle, detaljnije i samostalnije iskazane stavove o ishodima učenja donosi zaključak o postojanju dubljeg razumevanja trendova reformi u visokom obrazovanju među nastavnicima i saradnicima Univerziteta u Novom Sadu.

### **7.5. Procenjivanje ostvarenosti ishoda učenja**

U teorijskim razmatranjima i praktičnim implikacijama upotrebe ishoda učenja u visokom obrazovanju, preovladava mišljenje da treba da budu usklađeni sa metodama i strategijama nastave i sa načinima provere njihove ostvarenosti. Takvo usklađivanje poznato je kao „konstruktivno poravnanje“ (Biggs, Tang 2011) i predstavlja suštinu upotrebe ishoda učenja u visokom obrazovanju. Planirane ishode učenja treba predstaviti studentima na početku procesa učenja, sa njima uskladiti obrazovne strategije koje će se koristiti i obezbediti proveru usvojenih znanja i veština koja će biti objektivna i adekvatna. Posebno značajan aspekt takve upotrebe ishoda učenja u visokom obrazovanju, odnosi se na procenjivanje njihove ostvarenosti.

Namera u okviru ovog istraživačkog zadatka ogleda se u potrebi da se utvrdi koje načine za proveru stečenih znanja i veština ispitanici smatraju adekvatnim. Radi dobijanja objektivnih podataka, uključene su sve tri grupe ispitanika, jer svaka od njih može iz svoje perspektive dati značajne uvide o adekvatnosti i značaju određenih načina i strategija procenjivanja radi povere stečenih znanja i veština.

Ispitanicima je postavljeno pitanje da označe koju od navedenih vrsta zadataka i drugih aktivnosti smatraju adekvatnim za procenjivanje usvojenih znanja i sposobnosti. Data im je instrukcija da mogu da zaokruže više ponuđenih odgovora i zato su prikazani procenti po grupama ispitanika za svaku od navedenih aktivnosti.

Tabela 41. Adekvatne strategije za proveru usvojenih znanja i sposobnosti

Zadaci i aktivnosti	Studenti	Diplomirani	Nastavnici
Završni ispit	24,8%	21,1%	39,0%
Seminarski rad	10,3%	6,1%	3,7%
Praktičan rad	28,5%	29,4%	20,7%
Aktivnost tokom predavanja i vežbi	17,4%	18,9%	15,8%
Drugi oblici angažovanja studenata (realizacija projekata, laboratorijske vežbe, izrada portfolia, priprema radionice, samostalan kreativni rad i dr.)	17,6%	23,9%	17,0%
ostalo	1,3%	,6%	3,7%

Pregledom i analizom dobijenih rezultata, zaključujemo da postoje znatne razlike u odgovorima između tri grupe ispitanika. Te razlike se na prvom mestu ogledaju između studenata i nastavnika. I sadašnji (28,5%) i diplomirani studenti (29,4%) ocenjuju da je praktičan rad najbolji način za proveru usvojenih znanja i sposobnosti, dok se znatno manji procenat nastavnika (20,7%) opredelilo za ovaj oblik provere. Studenti kao važan aspekt ishoda učenja ocenjuju njihov pragmatičan aspekt i zato smatraju da su znanja koja su primenljiva u praksi najznačajnija. Sa tim povezuju i način provere usvojenih znanja ističući u najvećoj meri da se praktičnim radom, realnim situacijama i primerima može najefikasnije utvrditi u kvalitet stečenog znanja i razvijenih sposobnosti.

Nastavnici kao adekvatnu strategiju procenjivanja ostvarenih ishoda učenja u najvećoj meri navode završni ispit (39,0%), dok je procenat sadašnjih i diplomiranih studenata koji se slažu sa tim skoro duplo manji (sadašnji – 24,8%; diplomirani – 21,1%). Iako je taj procenat znatno niži nego kod nastavnika, studenti smatraju da je po adekvatnosti odmah nakon praktične primene znanja.

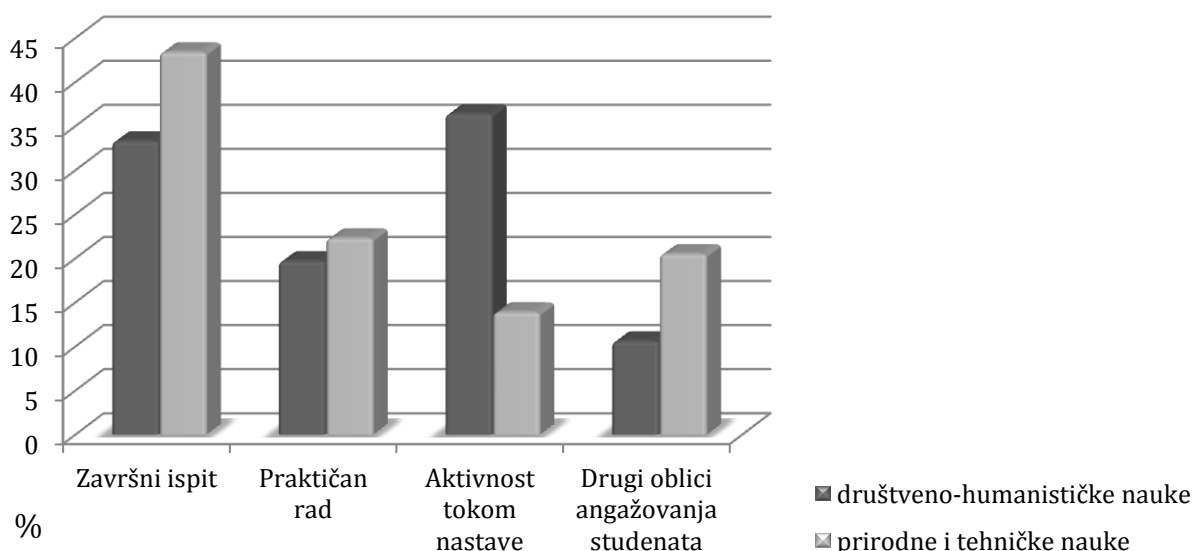
Sličnosti se ogledaju u rangiranju preostalih navedenih aktivnosti pri čemu sve tri grupe ispitanika dele isto mišljenje. Zato navodimo njihov redosled bez dodatne analize po grupama ispitanika: drugi oblici angažovanja studenata (projekti, studentski portfolio, laboratorijske vežbe, samostalan rad i sl.), aktivnost tokom predavanja i vežbi i na poslednjem mestu je izrada seminarskog rada.

Dobijeni rezultati su u skladu sa teorijskim razmatranjima problematike procenjivanja ostvarenih ishoda učenja, kao i komparativne analize ove prakse u drugim zemljama Evrope i sveta. Tom prilikom se zaključuje da nijedna pojedinačna strategija ne može sveobuhvatno da izmeri sve važne ishode učenja visokog obrazovanja. Ali, oni koji su uključeni u procenjivanje mogu da selektuju najznačajnije ishode koji najviše



korespondiraju sa misijom i ciljevima konkretne visokoškolske institucije (Nushe 2008). U skladu sa tim, način procenjivanja treba uskladiti sa ishodima učenja koji se očekuju i ostvaruju. Stoga ne čudi što studenti ističu praktičan rad kao adekvatan jer primenljiva znanja i veštine procenjuju kao najznačajniji rezultat obrazovanja. Nastavnici, pak, ističu završni ispit kao adekvatan za procenu ukupno stečenog znanja koji se prevashodno odnosi na područno specifične ishode i kompetencije.

Radi dodatnog razmatranja ove problematike, urađena je analiza poređenja između grupa ispitanika u skladu sa naučnim oblastima. Namera je da se utvrdi da li način provere stečenog znanja i razvijenih sposobnosti zavisi od naučne oblasti kojoj pripadaju ispitanici. U cilju dobijanja adekvatnih podataka urađen je  $\chi^2$  test, koji je pokazao da postoji statistički značajna razlika između ove dve grupe ispitanika.



$$\chi^2(3) = 15,73, p = 0,00$$

Grafik 11. Adekvatnost zadataka i aktivnosti procenjivanja ishoda učenja po naučnim oblastima

Nakon analize i upoređivanja rezultata, zaključeno je da postoji statistički značajna razlika između ispitanika sa fakulteta koji spadaju u polje društveno-humanističkih nauka i ispitanika sa prirodnih i tehničkih nauka. Razlike se ogledaju u tome što veći procenat ispitanika sa prirodnih i tehničkih nauka ocenjuje strategije koje se odnose na završni ispit, praktičan rad i druge oblike rada studenata kao adekvatnije nego ispitanici sa društveno-humanističkih nauka. Sa druge strane, ispitanici sa društveno-humanističkih nauka smatraju aktivnost studenata tokom nastave kao

adekvatniju strategiju procenjivanja. Razlika se, takođe, ogleda u aktivnostima koje ocenjuju kao najznačajnije jer se kod ispitanika sa prirodnih i tehničkih nauka izdvaja završni ispit kao adekvatna metoda procene, dok ispitanici sa društveno-humanističkih nauka smatraju da je to aktivnost tokom nastave.

Kako bi se utvrdilo mišljenje ispitanika o završnom ispitu kao načinu provere znanja i veština na kraju odslušanog studijskog predmeta postavljeno je pitanje dihotomnog izbora. Od ispitanika je traženo da se opredele da li se završnim ispitom adekvatno procenjuje ostvarenost ishoda učenja ili ne. Radi poređenja svih grupa ispitanika računat je  $\chi^2$  test kako bi se utvrdilo postojanje razlike.

Tabela 42. Adekvatnost završnog ispita za procenu ishoda učenja nastavnog predmeta

	Studenti	Diplomirani	Nastavnici	Total
Da	53,1%	50,7%	65,6%	56,5%
Ne	46,9%	49,3%	34,4%	43,5%
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

$$\chi^2(2) = 11,48, p = ,00$$

Dobijeni rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike između grupa ispitanika kada je u pitanju njihovo mišljenje o tome da li se završnim ispitom adekvatno procenjuje ostvarenost ishoda učenja. Može se zaključiti da je veći procenat ispitanika u okviru svake od grupa odgovorio potvrdno na ovo pitanje, tako da generalno svi ispitanici smatraju da je završni ispit adekvatan način provere ostvarenosti ishoda učenja. Međutim, razlike se ogledaju između grupa u procentima pozitivnog ili negativnog odgovora na ovo pitanje. Kod diplomiranih studenata minimalna razlika presudila je u korist potvrdnog odgovora. Budući da su odgovarali iz perspektive pojedinaca koji su pre određenog vremena završili studije, smatramo da su mogli da daju pouzdan odgovor na to šta im je i na koji način služilo za zapošljavanje i kvalitetno obavljanje posla. Ova minimalna razlika ukazuje na to da skoro polovina ispitanika iz ove grupe smatra druge oblike procene adekvatnijim od završnog ispita. Kod sadašnjih studenata te su razlike uočljivije, iako su i dalje manje (6,2%), dok je ta razlika kod nastavnika znatno veća. Najveći procenat nastavnika na ovo pitanje dao je potvrdan odgovor (65,6%), dok duplo manji procenat njih (34,4%) smatra da završni ispit nije adekvatan način provere znanja.

Nakon toga su izvršene dodatne analize sa ciljem utvrđivanja da li postoji uticaj kontrolnih varijabli na mišljenje ispitanika o adekvatnosti završnog ispita. Podaci su obrađeni  $\chi^2$  testom i dobijeni su rezultati koji ukazuju to da postoje statistički značajne razlike koje se odnose na naučnu oblast ispitanika. Kada je u pitanju ceo uzorak, uviđaju se malo izraženije razlike koje ukazuju na to da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka u većoj meri smatraju da je završni ispit adekvatna strategija procenjivanja ishoda učenja u odnosu na ispitanike sa društveno-humanističkih nauka. Međutim, prilikom detaljnije analize na svakoj grupi ispitanika utvrđeno je da nema statistički značajnih razlika i da nijedna od grupa ispitanika pojedinačno ne pravi razliku u odgovoru na ovo pitanje. Kada su u pitanju druge kontrolne varijable, naknadnim analizama korelacije utvrđeno je da godina studija na koju su trenutno upisani studenti ne utiče na procenu adekvatnosti završnog ispita kao strategije procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja ( $p=,17$ ).

Tabela 43. Adekvatnost završnog ispita u zavisnosti od naučne oblasti

Naučna oblast	Da	Ne	Total
društveno-humanističke nauke	53,1%	46,9%	
prirodne i tehničke nauke	60,0%	40,0%	
	56,5%	43,5%	100,0%

$$\chi^2(1) = 4,06, p = ,04$$

Za ispitanike koji su na ovo pitanje odgovorili odrično, ostavljena je mogućnost da obrazlože svoj odgovor. Kako bismo ilustrovali dobijene podatke, navodimo narative ispitanika, koji slikovito izražavaju njihovo mišljenje i predstavljaju sažeti prikaz svojevrsnih predloga i ideja, ali i iskustava ispitanika o mogućim strategijama procenjivanja stečenih znanja i veština:

- *Samo rešavanjem problemske situacije se može videti da li je student stvarno razumeo gradivo ili je memorisao i reprodukovao lekciju koja se nalazi u knjizi.*
- *Praktična primena je sama po sebi najbolji rezultat.*
- *Smatram da je staviti studenta u praktičnu problemsku situaciju mnogo korisnije nego samo reprodukovanje činjenica jer to je ono što će mu biti potrebnije tokom života i rada – kreativno, kritičko promišljanje i reagovanje u realnim situacijama.*
- *Samo prave tj. situacije iz stvarnog života mogu da provere stečeno znanje i sposobnosti svakog od nas!*
- *Najbolje je usmeno ispitivanje. Ako je student naučio, nema čega da se plaši. Neki studenti tvrde da usled prevelike treme zablokiraju. Mislim da je usmeno ispitivanje stoga bolje utiče i na suzbijanje treme i poboljšanje koncentracije.*

- *Ovo je najpotpuniji vid ispitivanja. Student može razjasniti sve što bi moglo biti nedoumica, na primer, u pismenom ispitivanju. Takođe, transparentnost je uvek obezbeđena time što i drugi studenti slušaju odgovaranje.*
- *Idealno: praktični problemi + usmeni ispit.*
- *Potrebno je usmeravanje nastave i kasnije ispitnog procesa ka podsticanju razmišljanja i kritičkog odnosa umesto puke reprodukcije.*
- *Ako je teorijski predmet, onda je usmeno ispitivanje najbolje, a ako ima i praktičnog dela, naravno da je rešavanje konkretnih zadataka tada najcelishodniji način provere.*
- *Mislim da je najadekvatnija kombinacija niza radova koje studenti/kinje izrađuju tokom semestra i razgovora o njima na završnom usmenom ispitu.*
- *Zagovornik sam još uvek, možda prevaziđenog, usmenog ispita. Smatram da se na taj način ispoštuje i najbolje oceni znanje studenta.*
- *Praktične problemske situacije se mogu predstaviti i u okviru usmenog ispita, tako da usmeni predstavlja najcelishodniju proveru znanja i sposobnosti.*
- *Ostavljanje slobode studentu da na svoj način interpretira odgovor na postavljeno pitanje i eventualno dopiše nešto što nije u samom naslovu pitanja, a po njegovom mišljenju je važno za kontekst odgovora.*
- *Ispunjenje predispitnih obaveza uz pismeni ispit u vidu testa.*

Interpretativnom analizom dobijenih odgovora, zaključuje se da su ispitanici kao najcelishodniji način ocenili praktičnu primenu stečenog znanja, razvoj kritičkog mišljenja i samostalnosti u rešavanju problema. Istakli su, takođe, značaj usmenog ispitivanja, smatrajući da se na taj način može najbolje uvideti realno znanje i veštine studenta. Takav način provere daje određenu širinu i pruža mogućnost za navođenje različitih primera, povezivanje znanja i rešavanja problemskih situacija. Određena grupa odgovora odnosi se i na kombinaciju različitih metoda, ocenjujući takav način kao najcelishodniji. Najčešće se navode usmeni ispit i praktične situacije, obavljanje predispitnih aktivnosti uz pismeni ispit, kontinuirano praćenje rada studenta i sl. Smatra se da bi se kombinacijom određenih metoda, prevazišle ograničenosti upotrebe samo jedne od njih i na taj način bi se omogućio diferencirani pristup u skladu sa nastavnim sadržajem, postavljenim ishodima učenja, ali i individualnim karakteristikama studenta.

Takvi nalazi potvrđuju vladajuće teorijske stavove koji naglašavaju značaj kombinovanih metoda prilikom procenjivanja ishoda. Evel ističe da instrumenti za procenjivanje koji se fokusiraju na kompetencije podrazumevaju testiranje kompleksnih kombinacija kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih karakteristika (Ewel 2006). Tako na primer, portfolio studenta može predstavljati direktan dokaz njegovog ukupnog rada, kao što su pismeni zadaci, intervjui, izveštaji iz laboratorija i stručne prakse, terenske

vežbe i sl. Evaluacijom više različitih zadataka i aktivnosti studenata može se integrisati širok spektar ishoda učenja (Ewel 2006).

Nakon analize i utvrđivanja koju vrstu aktivnosti ispitanici smatraju adekvatnom za proveru stečenih znanja i kompetencija, postavljeno im je pitanje da se opredele za način organizovanja završnog ispita koji je najcelishodniji za takvo procenjivanje. Pitanje je sadržalo ponuđene odgovore, a od ispitanicima je sugerisano da označe samo jedan odgovor. U Tabeli 44 prikazani su procenti odgovora za svaki od načina ispitivanja po grupama ispitanika.

Tabela 44. Način organizovanja završnog ispita

Završni ispit	Studenti	Diplomirani	Nastavnici
Usmeno ispitivanje	41,5%	46,4%	61,0%
Pismeni ispit u vidu testa	16,1%	7,2%	6,6%
Pismeni ispit sa pitanjima esejskog tipa	9,8%		3,3%
Praktične problemske situacije	29,9%	46,4%	27,8%
Ostalo	2,8%		1,2%

Zaključuje se da ne postoje znatne razlike između tri grupe ispitanika kada je forma završnog ispita u pitanju. Sve grupe ispitanika se slažu da je najcelishodniji oblik završnog ispita usmeni ispit, prilikom koga se na adekvatan način može utvrditi u kojoj meri su studenti usvojili određene sadržaje, stekli znanja i razvili potrebne veštine. Tim putem se može uvideti na koji način su studenti povezali nastavne sadržaje i koje primere mogu da navedu. Takođe, može da se proceni njihov kritički odnos i stav, kao i da se vidi način i sposobnost snalaženja u određenim problemskim situacijama. Stoga ne čudi što se najveći procenat svih grupa ispitanika opredelio za ovaj oblik ispitivanja. Nakon toga, ispitanici u najvećem procentu ocenjuju da su to praktične problemske situacije, pri čemu se vidi da diplomirani studenti u potpuno jednakom procentu ocenjuju adekvatnost usmenog ispita i praktičnih situacija (46,6%). Zatim, pozitivnije ocenjuju pismeni ispit u vidu testa u odnosu na pismeni ispit sa pitanjima esejskog tipa koji je, po mišljenju svih grupa ispitanika, najmanje relevantan za procenjivanje stečenih znanja i veština na završnom ispitu.

Brojni autori navode da bi nastavnici u cilju što boljeg procenjivanja i proveravanja, trebalo da u potpunosti razumeju te procese i da mogu da prepoznaju i odaberu adekvatne načine za proveru svakog od planiranih ishoda. One strategije koje odaberu treba da budu validne, pouzdane, praktične i da imaju adekvatan uticaj na

učenje studenata, kao i da variraju u zavisnosti od konkretnog ishoda učenja (Shumway, Harden 2003). Može se zaključiti da je „dobro i adekvatno procenjivanje ono koje istovremeno reflektuje željene ishode učenja i koje ima direktan pozitivan uticaj na proces učenja“ (Boud 1995: 39).



Zaključuje se da u pogledu adekvatnog načina procenjivanja ishoda učenja postoje statistički značajne razlike između različitih grupa ispitanika. Nastavnici smatraju da je najcelishodniji način za to završni ispit nakon odslušanog predmeta, dok sadašnji i diplomirani studenti smatraju da je adekvatniji praktični rad. Utvrđeno je, takođe, da takve procene zavise od naučne oblasti i time je potvrđen prvi deo početne hipoteze kojim se pretpostavljalo da ispitanici sa društveno-humanističkih nauka smatraju da je najznačajnija aktivnost studenata tokom nastave, dok ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka procenjuju završni ispit, praktičan rad i druge oblike rada studenata kao značajnije.

Kada je u pitanju mišljenje ispitanika o završnom ispitu kao načinu procenjivanja stečenih znanja i veština studenata, sve grupe smatraju da on predstavlja adekvatan način procenjivanja, s tim što se nastavnici u najvećem procentu slažu sa tim. Dodatnim analizama utvrđeno je da naučna oblast ima uticaj na takve stavove, iako manje izražen, ali se odnosi na to da se ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka više slažu sa tom tvrdnjom. Utvrđeno je takođe, da kontrolna varijabla koja se odnosi na godinu studija na koju su trenutno upisani studenti nema uticaja na mišljenje ispitanika.

Prilikom interpretacije slobodnih odgovora ispitanika na pitanje otvorenog tipa ističu se mišljenja koja navode značaj utvrđivanja praktične primene znanja, snalaženja u problemskim situacijama i procenjivanja kritičkog mišljenja studenata. Najveći deo odgovora odnosi se na to da ispitanici ocenjuju usmeni ispit kao adekvatan, ali ga, pri tome, navode u kombinaciji sa drugim metodama smatrajući to još celishodnijim načinom procenjivanja. Na osnovu prethodnih navoda, zaključuje se da je potvrđena pretpostavka da svi ispitanici smatraju da je završni ispit na kraju odslušanog predmeta najznačajniji za proveru usvojenih znanja i veština, dok kao najcelishodniju strategiju navode kombinaciju različitih metoda u cilju prevazilaženja ograničenosti svake od njih.

Prikupljeni podaci i analizirani odgovori ispitanika o okviru ovog istraživačkog zadatka potvrđuju početnu hipotezu od koje se pošlo prilikom njegove realizacije koja se

odnosila na to da se pretpostavlja da postoje razlike u mišljenju između grupa ispitanika o tome koje su strategije adekvatne za procenjivanje ostvarenosti ishoda učenja, kao i da su te razlike evidentne u zavisnosti od naučne oblasti kojoj pripadaju ispitanici.

### **7.6. *Selekcija ključnih kompetencija za život i rad u 21. veku i značaj visokog obrazovanja za njihov razvoj***

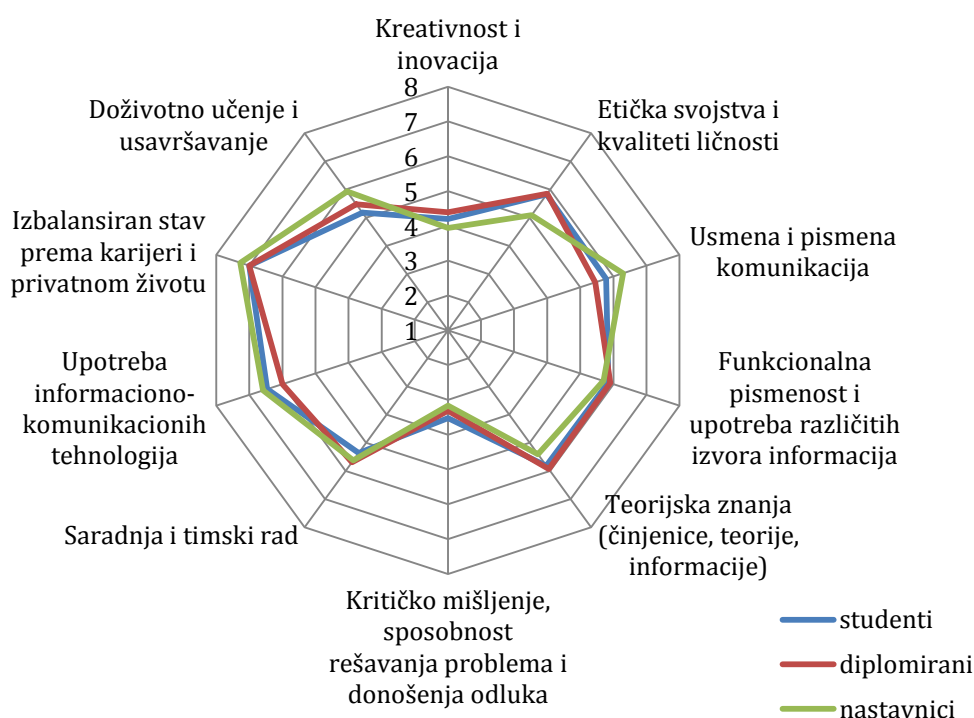
U kontekstu aktuelnih društvenih promena, razvoja nauke i tehnološkog napretka, trendovi u visokom obrazovanju posebno su usmereni ka obrazovnim cjevima, ishodima i potrebnim kompetencijama. Brojni su međunarodni projekti, istraživanja i teorijska razmatranja koja se bave definisanjem, selekcijom i razvojem potrebnih kompetencija za život i rad u 21. veku. Većini takvih nastojanja cilj je povezivanje visokog obrazovanja i privrede kako bi se zadovoljile narastajuće potrebe tržišta rada, unapredila globalna ekonomija, osnažili i ojačali pojedinci i društva zasnovala na znanju.

U skladu sa takvim promenama, drugačiji pristup obrazovanju prevashodno se zasniva na razvoju adekvatnih i upotrebljivih ključnih kompetencija i promeni postavljenih očekivanja od pojedinca. Savremeno društvo zahteva razvoj veština kao što su kritičko pristupanje rešavanju problema, sposobnost za timski rad i saradnju sa drugima, uspostavljanje kvalitetne komunikacije, kao i funkcionalna i primenjiva znanja. Visoko obrazovanje treba da pripremi studente za intelektualne poslove koji zahtevaju kompleksne veštine, ekspertizu i kreativnost.

U okviru ovog istraživačkog zadatka namera je da se utvrdi koje su to ključne kompetencije, po mišljenju ispitanika, najznačajnije za život i rad u 21. veku. Drugi deo zadatka odnosi se na potrebu da se utvrdi koje kompetencije studenata se najviše razvijaju tokom visokog obrazovanja, da li postoje razlike u toj percepciji između različitih grupa ispitanika, kao i da li ona zavisi od različitih varijabli i karakteristika ispitanika.

U cilju utvrđivanja ključnih kompetencija koje su najznačajnije za život u rad u 21. Veku, po mišljenju svih grupa ispitanika, postavljeno im je pitanje o značaju i važnosti navedenih kompetencija za život i rad u 21. veku. Data je instrukcija da rangiraju navedene kompetencije po značaju ocenjujući ih ocenama od 1 do 10, i to na takav način da ocena 1 znači da je konkretna kompetencija najznačajnija, dok ocena 10 znači da je najmanje značajna. Takođe je navedeno da obavezno iskoriste sve brojeve od

1 do 10, kako se neki broj ne bi ponovio više puta ili neka kompetencija ostala nerangirana. Ispitanicima je sugerisano takođe da se prilikom ocenjivanja vode sopstvenim mišljenjem, odnosno onim što oni smatraju najznačajnijim za zaposlenje i život u 21. veku. Nakon prikupljenih odgovora, urađena je deskriptivna statistička analiza i dobijene razlike na osnovu srednjih vrednosti pojedinačnih kompetencija za svaku od grupa ispitanika, ilustrovane su na Grafiku 12.



Grafik 12. Značajnost ključnih kompetencija za život i rad u 21. veku

Na osnovu analize dobijenih rezultata, zaključuje se da je mišljenje svih grupa ispitanika relativno usklađeno kada su u pitanju kompetencije koje smatraju najznačajnijim za život u rad u 21. veku. Kao najvažnije svi ispitanici nedvosmisleno ističu kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema, a nakon toga kreativnost i inovaciju. Razlike se uviđaju kod kompetencija kao što su etička svojstva i lični kvaliteti, koje nastavnici smatraju vrlo značajnim dok ih sadašnji i diplomirani stavljaju tek na sedmo mesto. Takođe, sposobnosti za kvalitetnu usmenu i pismenu komunikaciju obe grupe studenata smatraju vrlo značajnim, dok ih nastavnici procenjuju kao jednu od najmanje važnih. Sve tri grupe podjednako značajnim ocenjuju kompetencije koje se odnose na funkcionalnu pismenost i upotrebu različitih izvora informacija, teorijska znanja, saradnju i timski rad, kao i doživotno učenje i usavršavanje.



Sličnosti se uviđaju i kada su u pitanju kompetencije koje smatraju najmanje značajnim. Sve tri grupe ispitanika odgovorile su da su najmanje značajne sposobnosti koje se odnose na uspešno usklađivanje privatnog i profesionalnog života i nakon toga upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija.

Može se zaključiti da svi ispitanici podjednako ocenjuju koje su kompetencije najvažnije, a koje najmanje važne za profesionalni i lični uspeh u 21. veku. Kompetencije koje su ispitanici izdvojili ne predstavljaju iznenađenje, jer su u skladu sa pretpostavkama od kojih smo pošli koje su zasnovane na proučavanju relevantne literature, istraživanja i rezultata u okviru brojnih internacionalnih projekata. Takvi rezultati u skladu su sa teorijskim i empirijskim istraživanjima, kao i analizama potreba tržišta rada, gde se najčešće izdvajaju kompetencije koje se odnose na kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema, kvalitetnu komunikaciju, saradnju i timski rad i sl. (vidi: OECD 2001, 2009, 2010–2011, 2012, 2013, NCVER 2003, Bowman 2010).

Postoje brojne kategorizacije ključnih kompetencija razvijene radi ostvarivanja različitih ciljeva kao što su potrebe tržišta rada, unapređenje života pojedinca i zaposlenje, efikasnije obavljanje posla, unapređenja sistema visokog obrazovanja i sl. Može se zaključiti da na najosnovnijem nivou vizija sveta koja uključuje pretpostavke o društvu i pojedincima, utiče na identifikaciju ključnih kompetencija (Rychen, Salganik 2000). Međutim, značajno je naglasiti da bilo koji definisani set kompetencija predstavlja rezultat dejstva brojnih faktora. Različite teorijske i konceptualne perspektive, takođe, imaju snažan uticaj na to koje kompetencije će se identifikovati kao ključne. Faktori kao što su kultura, pol, godine i socijalni status utiču na formu koju ključne kompetencije zauzimaju u određenom kontekstu. Svaki od ovih aspekata treba da se uzme u obzir kada se razmatra na koji način se ključne kompetencije prenose i razvijaju. Konačno definisanje i selekcija ključnih kompetencija rezultat je ne samo naučnih analiza, nego i procesa političkih pregovora i konsenzusa (Rychen, Salganik 2000).

Poseban deo ovog istraživačkog zadatka odnosio se na utvrđivanje razlike u percepciji ispitanika o uticaju visokoškolskog obrazovanja i nastave na razvoj opštih sposobnosti studenata, kao i izdvajanje ključnih kompetencija koje se najviše i najmanje razvijaju po mišljenju svih grupa ispitanika. Ispitanici su popunjavali petostepenu skalu procene Likertovog tipa i na taj način odgovarali u kojoj meri visoko obrazovanje utiče na razvoj navedenih kompetencija.

Kako bi se utvrdilo postojanje razlike između tri grupe ispitanika, sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) sa Post-hoc testom, koji zbog ekonomičnosti nije prikazan u nastavku. Računat je ukupan rezultat na celom upitniku, pri čemu viši predstavlja mišljenje da se 65 ponuđenih kompetencija više razvija pod uticajem visokog obrazovanja.

Tabela 45. Razlike između grupa ispitanika u proceni razvoja opštih kompetencija

	N	SD	SD	F	df	p
Studenti	542	3,67	0,75	9,16	2, 847	,00
Diplomirani studenti	67	3,45	0,82			
Nastavnici	241	3,44	0,76			

*Značajne razlike: 1-2, 1-3*

Dobijeni rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike između tri grupe ispitanika kada je u pitanju razvoj opštih kompetencija tokom visokog obrazovanja. Studenti imaju viši rezultat nego preostale dve grupe i najznačajnije statističke razlike se vide u odnosu između studenata prema drugim grupama ispitanika. Dobijene srednje vrednosti ukazuju na to da studenti imaju izraženije mišljenje o uticaju obrazovanja na razvoj opštih kompetencija, dok diplomirani studenti i nastavnici smatraju da se razvijaju u manjoj meri. Zbog obimnosti upitnika, kompletna tabela sa podacima dobijenim na osnovu deskriptivne statističke analize za pojedinačne stavke nalazi se u prilogu (Prilog L).

Radi utvrđivanja uticaja kontrolnih varijabli na postojanje razlika u procenjivanju stepena razvoja opštih sposobnosti kod nastavnika, sprovedene su analize korelacije između dve promenljive, u ovom slučaju godina radnog staža na fakultetu i ukupnog rezultata na skali ROS. Koeficijent Pirsonove linearne korelacije ( $r=,62$ ;  $p=,34$ ) ukazuje na to nema statistički značajne razlike kada su u pitanju godine radnog staža i da svi nastavnici i saradnici jednako procenjuju uticaj visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija, bez obzira na to koliko su dugo zaposleni na fakultetu.

Kada je u pitanju kontrolna varijabla koja se odnosi na zvanje koje imaju nastavnici, radi adekvatnije analize ukupan uzorak podeljen je u dve grupe. Prvu grupu čine nastavnici (N 128) a drugu saradnici (N 104) i namera je bila da se utvrdi da li, u skladu sa tim koje naučno i nastavno zvanje poseduju nastavnici, postoje razlike u njihovoj proceni uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija. S obzirom na to da su ispitanici podeljeni u dve grupe, izvršen je t-test za nezavisne uzorke,

prilikom čega je utvrđeno da ne postoje statistički značajne razlike ( $t=0,55$ ;  $p=,55$ ) između ovih dveju grupa ispitanika. Rezultati ukazuju na to da procena ostvarenja opštih kompetencija ne zavisi od nastavnih ili naučnih zvanja koja imaju nastavnici.

Studenti generalno pozitivnije ocenjuju uticaj visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija nego druge dve grupe ispitanika. Namera je bila da se utvrdi da li godina studija na koju su studenti trenutno upisani ima uticaja na njihovu procenu. U cilju utvrđivanja korelacije između godine studija i procene studenata o razvoju opštih kompetencija izračunat je koeficijent Pirsonove linearne korelacije.

Dobijeni rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u procenjivaju uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih sposobnosti između studenata različitih godina studija ( $r=-,11$ ,  $p=,00$ ). Koeficijent korelacije ima negativnu vrednost, na osnovu čega se može zaključiti da između ove dve varijable postoji negativna korelacija. Odnosno, studenti koji su na starijim godinama studija smatraju da se opšte kompetencije manje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja, dok je kod studenata koji su upisani na niže godine studija obrnuta situacija. Može se zaključiti da studenti na osnovu dužeg obrazovnog iskustva negativnije ocenjuju uticaj visokog obrazovanja na razvoj kompetencija. Takvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da se tokom studija razvija i formira kritički stav i da studenti na starijim godinama u skladu sa tim kritičnije posmatraju i ocenjuju efekte visokog obrazovanja, dok studenti na nižim godinama studija još uvek nisu u potpunosti upoznali sve aspekte studija ni stekli različito iskustvo koje bi moglo izazvati određene reakcije ili negativne konotacije.

Jedna od značajnih odrednica opštih kompetencija, odnosi se na to da su one generalizovane i prenosive, što ukazuje na to da ne zavise od konkretne naučne oblasti i kada su jednom stečene mogu se primeniti u različitim situacijama i područjima rada (Melton 1996, Lokhoff *et al.* 2010). U skladu sa takvim određenjem, namera je bila da se utvrdi da li postoje razlike u proceni ostvarenosti opštih kompetencija između ispitanika različitih naučnih oblasti.

Tabela 46. Procena razvoja opštih kompetencija u zavisnosti od naučne oblasti

Oblast	N	AS	SD	t	df	p
Društveno-humanističke nauke	433	3,60	0,76	,60	848	,55
Prirodne i tehničke nauke	417	3,57	0,77			

Na osnovu rezultata dobijenih t-testom za nezavisne uzorke, urađenom na ukupnom uzorku, zaključuje se da nema statistički značajne razlike između ispitanika koji pripadaju različitim naučnim oblastima. Nakon toga je urađen t-test za nezavisne uzorke za različite naučne oblasti na ukupnom rezultatu skale ROS za svaku od tri grupe ispitanika. Rezultati analiza za svaku od grupa ispitanika takođe su pokazali da nema statistički značajne razlike u proceni ostvarenja opštih kompetencija pod uticajem visokog obrazovanja između ispitanika različitih naučnih oblasti.

Iako rezultati pokazuju da procena razvoja opštih kompetencija ne zavisi od naučne oblasti ispitanika, različitog naučnog i nastavnog zvanja nastavnika i godina radnog iskustva, zaključujemo da takvi rezultati idu u prilog aktuelnim teorijskim razmatranjima. Nepostojanje razlike u proceni ostvarenosti opštih kompetencija u zavisnosti od kontrolnih varijabli, potvrđuje tezu da su ove kompetencije dovoljno opšte i prenosive i da na njihov značaj, definisanje i razvoj ne utiču drugi faktori. Ključne definicije i određenja opštih kompetencija ukazuju na to da su one nezavisne od naučnih oblasti i da treba da se razvijaju u jednakoj meri bez obzira na oblast studija. Potvrđeni su stavovi brojnih teoretičara koji između ostalog ističu da „svi studenti treba da razviju osnovu opštih veština u kombinaciji sa specifičnim veštinama koje će ih pripremiti za različite uloge u 21. veku, kako u polju rada i zaposlenja, tako i u društvu uopšte“ (Bowman 2010: 6).

Kako bi se pored kvantitativne utvrdila i kvalitativna razlika u percepciji razvoja opštih kompetencija u visokom obrazovanju od strane različitih grupa ispitanika, izvršena je sadržinska analiza pojedinačnih stavki. U cilju utvrđivanja razlika izdvojeno je po pet kompetencija koje se najviše i najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja po mišljenju svake od grupa ispitanika. Izvršene su deskriptivne statističke analize i odgovori i dobijeni podaci biće prikazani u zasebnim tabelama za svaku od grupa ispitanika.

Tabela 47. Kompetencije i sposobnosti koje se najviše/najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja po mišljenju *studentata*

Kompetencije i sposobnosti	AS
<u>Najviše se razvijaju:</u>	
Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje	3,93
Oslanjanje na sopstvene snage i veštine	3,92
Upornost, istrajnost i zalaganje	3,92
Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima	3,91
Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja)	3,90

---

<u>Najmanje se razvijaju:</u>	
Komunikacija na stranom jeziku	3,19
Aдекватno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	3,23
Identifikovanje snaga članova tima	3,28
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru	3,35
Pregovaranje/ubeđivanje	3,37

---

Na osnovu analize srednjih vrednosti odgovora koje su davali studenti, utvrđeno je da se kompetencije koje se, po njihovom mišljenju, najviše razvijaju tokom visokog obrazovanja odnose na lične sposobnosti. Kompetencije na kojima se posebno insistira tokom visokog obrazovanja studenti navode prihvatanje odgovornosti, oslanjanje na sopstvene snage i upornost. Navedene kompetencije mogu se grupisati i odrediti kao lična svojstva koja se posebno odnose na samostalnost i odgovornost za sopstveno obrazovanje. Nakon toga, studenti navode sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima, što se može svrstati u veštine učenja i određene organizacione sposobnosti. Takođe, kao važnu sposobnost koja se u znatnoj meri razvija tokom visokog obrazovanja, studenti navode usmenu komunikaciju, što i jeste jedna od značajnijih opštih veština koja se smatra važnom za savremeno tržište rada (OECD 2013b). Ovi rezultati potvrđuju i ranije sprovedene studije u kojima je takođe utvrđeno da studenti smatraju da se tokom visokog obrazovanja najviše razvijaju lična svojstva, kao i usmena komunikacija i prezentacija (Leckey, McGuigan 1997).

Kada su u pitanju veštine koje se tokom visokog obrazovanja najmanje razvijaju, studenti smatraju da je to komunikacija na stranom jeziku. Nije im pružena mogućnost da pohađaju nastavu na stranom jeziku, ili učestvuju u različitim nastavnim ili vannastavnim aktivnostima koje se održavaju na nekom od stranih jezika. Takođe navode socijalne kompetencije kao one kojima se posvećuje manje pažnje i u okviru toga ističu saradnju sa članovima tima, pregovaranje i ubeđivanje, kao i reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste. Može se zaključiti da je generalno mišljenje studenata da se najviše razvijaju kompetencije koje se podrazumevaju odgovornost, samostalnost i veru u sebe, dok se najmanje razvija sposobnost komunikacije na stranom jeziku, kao i one koje se odnose na socijalne veštine.

Tabela 48. Kompetencije i sposobnosti koje se najviše/najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja po mišljenju *diplomiranih studenata*

Kompetencije i sposobnosti	AS
<u>Najviše se razvijaju:</u>	
Oslanjanje na sopstvene snage i veštine	3,90
Poznavanje teorijskih koncepata i definicija	3,86
Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija	3,84
Upornost, istrajnost i zalaganje	3,84
Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje	3,83
<u>Najmanje se razvijaju:</u>	
Komunikacija na stranom jeziku	2,67
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru	2,91
Adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	3,04
Entuzijazam i pozitivan pogled na svet	3,13
Stvaralačka primena usvojenih znanja	3,14

Kada su u pitanju diplomirani studenti, njihova percepcija kompetencija koje se najviše razvijaju tokom visokog obrazovanja znatno se razlikuje od percepcije sadašnjih studenata. Iako i oni smatraju da se sposobnosti koje se najviše razvijaju odnose na samostalnost, upornost i odgovornost studenata, primetna je razlika u pridavanju značaja memorisanju informacija. Diplomirani studenti ističu da se tokom trajanja njihovih studija u velikoj meri posvećivala pažnja sposobnostima koje se odnose na učenje i pamćenje konkretnih sadržaja. Kao najzastupljenije kompetencije iz te grupe ispitanici navode poznavanje teorijskih koncepata i definicija, kao i memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija. Sadašnji studenti umesto tih navode veštine usmene komunikacije i pronalaženje informacija među različitim izvorima.

Ovakva razlika ukazuje na to da se reformom visokog obrazovanja donekle izmenio način nastavnog rada u smislu da se više pažnje posvećuje razvoju drugih sposobnosti studenata u odnosu na zapamćivanje nastavnih sadržaja. Takve promene jesu u skladu sa novom obrazovnom paradigmom, kojom se akcenat stavlja na primenu drugačijih, interaktivnijih nastavnih strategija u cilju angažovanja studenta, njihovog aktivnog učestvovanja u obrazovnom procesu u odnosu na ranije dominantan pasivni položaj.

Diplomirani studenti takođe smatraju da se najmanje razvijaju sposobnosti za komunikaciju na stranom jeziku, reagovanje u slučaju diskriminacije i kritičku procenu dostupnih informacija. Međutim, ističu da se pored ostalih, znatno manje razvija

stvaralačka primena usvojenih znanja što je u skladu sa prethodnim navodima o insistiranju na memorisanju činjenica i poznavanju definicija.

Na osnovu analize mišljenja studenata koji su završili studije i onih koji su trenutno u procesu studiranja, vidi se razlika u percepciji razvoja opštih i područno specifičnih kompetencija. Rezultati ukazuju na to da se tokom ranijih godina i pre sprovođenja reforme visokog obrazovanja najveća pažnja posvećivala područno specifičnim kompetencijama i sticanju znanja iz konkretnih naučnih oblasti i disciplina. To potvrđuju i navodi Meltona koji ističe se jedan od značajnijih problema u visokom obrazovanju u prošlosti odnosio na mnogo veću usmerenost na razvoj područno specifičnih kompetencija, dok je manje pažnje posvećeno generičkim veštinama koje mogu biti uopštene i upotrebljene i van granica određene oblasti (Melton 1996).

Rezultati istraživanja mišljenja sadašnjih studenata dovode do zaključka da se tokom proteklih godina situacija izmenila u korist opštih kompetencija i da se i nastava i druge aktivnosti organizuju sa ciljem da se utiče na njihov razvoj u što većoj meri. Određena grupa autora ukazuje na njihov veliki značaj za život i rad pojedinca i napredak društva (Crawford 2003, Young, Chapman 2010) a neki čak ističu njihov presudan uticaj za postizanje uspeha u radu (Gibb, Curtin 2004, Vazirani 2010).

*Tabela 49. Kompetencije i sposobnosti koje se najviše/najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja po mišljenju nastavnika*

Kompetencije i sposobnosti	AS
<u>Najviše se razvijaju:</u>	
Reprodukcija naučenog gradiva	3,86
Poznavanje teorijskih koncepata i definicija	3,82
Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija	3,81
Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima	3,73
Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom radu i učenju	3,72
<u>Najmanje se razvijaju:</u>	
Adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	3,03
Identifikovanje snaga članova tima	3,07
Realna procena sopstvenih snaga i slabosti	3,14
Komunikacija na stranom jeziku	3,15
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru	3,17

U analizi odgovora nastavnika uviđa se znatna razlika u percepciji kompetencija koje se najviše razvijaju tokom studija u odnosu na sadašnje studente. Nastavnici smatraju da se najviše razvijaju kompetencije koje se odnose na učenje konkretnih

nastavnih sadržaja. Ono što je značajno, od svih navedenih kompetencija ističu da se najviše utiče na sposobnost studenta da reprodukuje određeni nastavni sadržaj. Kao posebno značajne, navode takođe i poznavanje teorijskih koncepata i definicija, kao i memorisanje činjenica.

Ovi odgovori ukazuju na to da se nastavnička i studentska percepcija kompetencija koje se razvijaju tokom studija znatno razlikuju. Kao što je ranije istaknuto, studenti smatraju da se više utiče na razvoj ličnih sposobnosti koje se odnose na samostalnost, odgovornost i upornost, što ukazuje na drugačiji pristup u pedagoškom radu nastavnika, inovativnije nastavne strategije i organizaciju aktivnosti i sl. Sa druge strane, nastavnici izražavaju suprotne stavove navodeći da se visoko obrazovanje najviše usmerava ka razvoju sposobnosti pamćenja i reprodukcije. Takvi ciljevi predstavljaju tradicionalni pristup obrazovanju, gde je student u pasivnom, objekatskom položaju, i gde nekritički prihvata uticaje i informacije koje dolaze od nastavnika ili relevantnog udžbenika. Nastavnik je u toj situaciji subjekat obrazovnog procesa koji kreira nastavu, definiše nastavne sadržaje, „prenosi“ informacije i zahteva reprodukciju sadržaja. Zato se kompetencije koje nastavnici navode mogu smatrati indikatorom zastupljenosti tradicionalnog pristupa u obrazovanju. To, svakako, ne mora biti opšti slučaj, jer se pored ovih ističu i kompetencije koje se odnose na pronalaženje informacija među različitim izvorima i upotreba IKT-a u učenju, što ukazuje na značaj kompetencija koje odgovaraju potrebama tržišta rada.

Takođe, značajno je naglasiti da ovi podaci ne ukazuju na to da nastavnici smatraju da bi te kompetencije najviše trebalo da se razvijaju, nego prikazuju kakva je realna situacija u visokom obrazovanju. U prilog toj tezi idu podaci koji su dobijeni u zadatku za ispitivanje ishoda učenja gde je utvrđeno da nastavnici smatraju da su najznačajniji ishodi oni koji se odnose na razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, rešavanje problema), kao i sposobnosti za samostalno učenje (vidi: poglavlje 1.3 Struktura, razumevanje i upotreba *ishoda učenja*).

Kada su u pitanju kompetencije koje se najmanje razvijaju tokom visokog obrazovanja, uviđa se velika sličnost između tri grupe ispitanika. Posebno se u tome slažu nastavnici i sadašnji studenti jer i jedni i drugi smatraju da su to kompetencije koje se odnose na komunikaciju na stranom jeziku, socijalne kompetencije i kritički stav prema dostupnim informacijama na internetu. Sve tri grupe se slažu da se navedene kompetencije najmanje razvijaju tokom visokog obrazovanja, sa izuzetkom i malim



razlikama između sadašnjih i diplomiranih studenata. Te razlike ogledaju se u određenoj sposobnosti jer sadašnji studenti navode pregovaranje, dok diplomirani studenti navode entuzijazam i stvaralačku primenu usvojenih znanja.



Na temelju dobijenih rezultata, može se izvesti nekoliko zaključaka. Kada je u pitanju selekcija ključnih kompetencija, ispitanici se slažu da su najznačajnije one koje se odnose na sposobnost kritičkog mišljenja i rešavanja problema, kao i one koje se odnose na kreativnost i inovaciju. Po mišljenju svih grupa ispitanika, nema razlike ni kada su u pitanju kompetencije koje su najmanje važne i kao takve izdvajaju izbalansiran stav prema privatnom i profesionalnom životu, kao i upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija.

Prilikom utvrđivanja uticaja visokog obrazovanja na razvoj kompetencija studenata, rezultati ukazuju na to da postoje statistički značajne razlike u mišljenju između tri grupe ispitanika i da se, u skladu sa tim, njihova procena tog uticaja značajno razlikuje. Analizom prosečnih vrednosti zaključeno je da studenti imaju pozitivnije mišljenje i da smatraju da se kompetencije razvijaju u većoj meri tokom visokog obrazovanja u odnosu na druge dve grupe ispitanika. Najznačajnije razlike u toj percepciji vide se između sadašnjih studenata i drugih dveju grupa ispitanika. Time je potvrđen deo hipoteze koji se odnosi na pretpostavku da postoje značajne razlike između grupa ispitanika kada je u pitanju procena uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija i da različito procenjuju koje se kompetencije najmanje a koje najviše razvijaju.

Analizom uticaja kontrolnih varijabli zaključeno je da godine staža nastavnika, kao i naučno ili nastavno zvanje koje imaju ne utiče na njihovu procenu razvoja opštih sposobnosti studenata tokom studija. Sa druge strane, godina studija na koju su studenti trenutno upisani ima negativnu korelaciju sa razvojem kompetencija. Odnosno, studenti starijih godina studija smatraju da se navedene kompetencije manje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja. Razlike u percepciji ovog uticaja takođe ne zavise od toga kojoj naučnoj oblasti pripadaju ispitanici. Može se zaključiti da pretpostavka da određene sociodemografske karakteristike ispitanika imaju značajan uticaj na procenu efekata i značaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija nije potvrđena.

Prilikom sadržinske analize, utvrđeno je da postoji razlika između konkretnih kompetencija koje se najviše razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja i da su te razlike očigledne između sadašnjih studenata i ostalih dveju grupa ispitanika. Sadašnji studenti smatraju da se najviše razvijaju lična svojstva kao što su upornost, odgovornost i samostalnost. Diplomirani studenti i posebno nastavnici smatraju da visoko obrazovanje najviše utiče na razvoj sposobnosti pamćenja, memorisanja i reprodukcije nastavnih sadržaja.

Kada su u pitanju kompetencije koje se najmanje razvijaju tokom studija, nema značajne razlike među različitim grupama ispitanika i svi su saglasni da se one odnose na komunikaciju na stranom jeziku, adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije, timski rad i kritičko procenjivanje dostupnih informacija na internetu. Zapaženo je i da se na osnovu analize navedenih podataka može zaključiti da studenti generalno imaju pozitivniji stav i afirmativno analiziraju efekte i uticaj visokog obrazovanja na razvoj potrebnih kompetencija. Diplomirani studenti i nastavnici su kritičniji i navode manje značajne i tradicionalne veštine i sposobnosti i ocenjuju da se visokim obrazovanjem generalno u manjoj meri utiče na razvoj kompetencija.

Na osnovu analize pojedinačnih kompetencija zaključeno je da hipoteza kojom se pretpostavlja se da će ispitanici kao najznačajnije kompetencije za život i rad u 21. veku istaći sposobnost za kritičko mišljenje i rešavanje problema i da će proceniti da se one najviše razvijaju tokom visokog obrazovanja, a da će za pamćenje, memorisanje i reprodukciju nastavnih sadržaja smatrati da se najmanje razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja delimično potvrđena.

### ***7.7. Razvoj opštih sposobnosti sa akcentom na kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema***

Polazeći od pretpostavke da visoko obrazovanje u velikoj meri utiče na razvoj opštih kompetencija studenata, uočena je potreba za utvrđivanjem značaja tog uticaja u odnosu na druge faktore koji su delovali tokom života i sticanja različitog iskustva studenata. Smatramo da je pre nego što se donesu zaključci o značaju uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih sposobnosti studenata, potrebno ispitati uticaj drugih faktora kako bi se objektivno mogli izvesti zaključci. Sa tim ciljem su sadašnji i diplomirani studenti na osnovu introspektivnih uvida procenjivali uticaje različitih

faktora kojima su bili izloženi i koji su imali određene efekte na razvoj njihovih opštih sposobnosti, posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema.

Ispitanicima je postavljeno pitanje da iz lične perspektive procene u kojoj meri su određeni faktori uticali na razvoj njihovih sposobnosti kritičkog mišljenja i rešavanja problema. Pitanje je dato u formi petostepene skale Likertovog tipa sa ponuđenim odgovorima, gde se od njih očekivalo da procene uticaj za svaki od navedenih faktora od beznačajnog do veoma značajnog. Izvršene su deskriptivne statističke analize i najznačajniji rezultati prikazani su u Tabeli 50.

*Tabela 50.* Uticaj različitih faktora na razvoj opštih sposobnosti (posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema)

Faktori	AS	SD
Moje lično angažovanje i pristup učenju	4,52	0,67
Literatura koju čitam	4,07	0,92
Podsticaji i motivacija u okviru porodice	4,06	1,08
Obrazovanje na fakultetu	3,94	0,99
Informalno i neformalno obrazovanje	3,79	1,02
Slobodne aktivnosti kojima sam se bavio-la (bavim)	3,73	1,11
Društvo/prijatelji sa kojima provodim mnogo vremena	3,63	1,09
Obrazovanje u srednjoj školi	3,43	1,19
Masovni mediji	2,80	1,19

Razmatranjem dobijenih rezultata utvrđeno je da sadašnji i diplomirani studenti smatraju da je na razvoj opštih sposobnosti u najvećoj meri uticalo njihovo lično angažovanje i pristup učenju. To je u skladu sa rezultatima brojnih istraživanja koji pokazuju da pristup učenju utiče na sam kvalitet učenja (Biggs, Kember & Leung 2001, Byrne, Flood, Willis 2009, Gadelrab 2011). Autori i istraživači ovog fenomena navode da lična posvećenost učenju i zainteresovanost za sadržaj proučavanja imaju značajan uticaj na efekte i rezultate učenja. Takav pristup učenju rezultira većim razumevanjem, kritičkim promišljanjem argumenata, povezivanjem znanja i iskustva, rešavanjem problemskih situacija, evaluacijom donetih zaključaka i rešenja (Ramsden 2003, Byrne, Flood, Willis 2009, Biggs, Tang 2011). U skladu sa takvim rezultatima, autori ističu da dublji pristup učenju utiče na transfer znanja, duže pamćenje i povezivanje informacija i primenu znanja što sve dovodi do većeg kvaliteta i ostvarenja ishoda učenja (Byrne, Flood, Willis 2009).

Nakon toga studenti navode kao značajne literaturu koju čitaju i podsticaje koje su dobili u okviru porodice i među ovim faktorima postoji izuzetno mala razlika u korist pročitane literature. Takva situacija opet ukazuje na lični angažman i aktivnost studenata koje procenjuju kao veoma važne za razvoj ovih veština.

Kao posebno značajan podatak ističemo da ispitanici od devet navedenih faktora koju imaju određeni stepen uticaja, obrazovanje na fakultetu stavljaju na četvrto mesto. Visoko obrazovanje ocenjuju kao značajno, ali ne i najznačajnije, smatrajući da je, ipak, presudan njihov lični angažman. Nakon toga, kao takođe značajan faktor navode naformalno i informalno obrazovanje koje su stekli tokom života.

Znatno manji uticaj pridaju aktivnostima kojima su se bavili tokom svog slobodnog vremena, kao i interakciji sa vršnjacima i drugim socijalnim aktivnostima. Vrlo indikativan podatak koji ukazuje na kvalitet i ciljeve obrazovnog sistema jeste da procenjuju da im je obrazovanje u srednjoj školi značilo u veoma maloj meri za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema. Takva situacija ukazuje na to da o značaju razvoja ovih sposobnosti treba govoriti i na ranijim nivoima obrazovanja, kojima se može znatno povećati taj uticaj. To može značiti i da se tokom srednjeg obrazovanja vrlo malo pažnje posvećivalo ovim sposobnostima, da su učenici prevashodno usmereni na sticanje područno specifičnih kompetencija, usvajanje nastavnog sadržaja i konvencionalne metode i načine rada. Važno je naglasiti i da najmanje značajan uticaj ispitanici pridaju masovnim medijima.

Ukoliko bismo grupisali navedene faktore u određene kategorije, njihov redosled bi po stepenu uticaja, prema mišljenju ispitanika, izgledao ovako: (1) lični angažman, (2) visoko i formalno i neformalno obrazovanje, (3) slobodno vreme, (4) obrazovanje u srednjoj školi i (5) masovni mediji.

S obzirom na to da smo pretpostavili da će ispitanici kao veoma uticajan faktor oceniti podsticaje u okviru porodice, namera je bila da se detaljnije ispita da li na procenu uticaja navedenih činilaca utiče nivo obrazovanja roditelja. Računate su Spirmanove rang korelacije između varijabli koje se odnose na stepen obrazovanja roditelja i procene uticaja navedenih faktora na razvoj opštih sposobnosti studenata. Dobijeni rezultati ukazuju na to da su samo dve korelacije značajne, ali pri tome imaju malu značajnost, što ukazuje na to da pretpostavka o toj korelaciji nije potvrđena.

Tabela 51. Povezanost između uticaja različitih činilaca i stepena obrazovanja roditelja

	Obrazovanje majke	Obrazovanje oca
Podsticaji i motivacija u okviru porodice	,080	,093*
Obrazovanje u srednjoj školi	,051	,075
Društvo/prijatelji sa kojima provodim dosta vremena	,013	,049
Slobodne aktivnosti kojima sam se bavio-la (bavim)	,054	,067
Obrazovanje na fakultetu	-,103*	-,063
Moje lično angažovanje i pristup učenju	-,011	,057
Literatura koju čitam	,050	,046
Masovni mediji	-,036	-,056
Informalno i neformalno obrazovanje	,018	,070

Analizom korelacije ovih dveju varijabli zaključeno je da obrazovanje roditelja ne utiče na procenu uticaja navedenih faktora. Međutim, značajno je navesti da obrazovanje roditelja ima negativnu korelaciju kada je u pitanju procena uticaja fakultetskog obrazovanja na razvoj opštih sposobnosti. Ispitanici čiji majke imaju viši stepen obrazovanja smatraju da je uticaj visokog obrazovanja manji. Odnosno, ispitanici čije majke imaju niži stepen obrazovanja procenjuju da je studiranje značajnije uticalo na razvoj njihovih opštih sposobnosti u odnosu na druge ispitanike. Takođe, zapaženo je da ispitanici kod kojih otac ima viši stepen obrazovanja procenjuju uticaj porodične sredine kao značajniji za razvoj opštih sposobnosti u odnosu na druge ispitanike. Može se zaključiti da su ovi rezultati delimično u skladu sa rezultatima drugih studija u kojima je utvrđeno da obrazovanje roditelja utiče pozitivno na zadovoljstvo studijama i procenu značaja visokog obrazovanja. U istim studijama istaknuto je da je posebno značajno obrazovanje majke i da ono ima veći uticaj nego obrazovanje oca (García-Aracil 2008). Međutim, u našem istraživanju utvrđen je veći značaj obrazovanja oca i time je zaključeno da ispitanici čiji očevi imaju viši stepen obrazovanja procenjuju visoko obrazovanje značajnijim.

Međutim, mišljenja smo da na osnovu dve statistički značajne korelacije u našem istraživanju nije moguće izvesti generalizovane zaključke o tome da postoji povezanost između stepena obrazovanja roditelja i procene ispitanika o uticaju navedenih faktora na razvoj opštih sposobnosti.

Kako bi se dodatno utvrdio mogući uticaj obrazovanja na procenu ispitanika u vezi sa faktorima koji su značajni za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, kao i drugih kompetencija koje spadaju u kategoriju opštih, uvedena je

kontrolna varijabla koja se odnosi na završenu srednju školu ispitanika. Smatrali smo da obrazovanje koje su ispitanici stekli tokom srednje škole i vrsta škole koju su završili ima uticaj na procenu značaja navedenih faktora. Radi ujednačavanja uzorka, ispitanici su podeljeni u dve grupe, tako da prvu grupu čine oni koji su završili gimnaziju, dok drugu grupu čine ispitanici koji su završili neku od srednjih stručnih škola. Namera je bila da se ispita da li postoji uticaj vrste srednjeg obrazovanja koje su ispitanici stekli na procenu uticaja navedenih faktora. Izračunat je t-test za nezavisne uzorke i dobijeni rezultati su prikazani u narednoj tabeli.

Tabela 52. Razlika u proceni uticaja činilaca između studenata sa različitim završenom srednjom školom

		N	AS	SD	t	df	p
Podsticaji i motivacija u okviru porodice	Gimnazija	304	4,09	1,03	0,82	540	,41
	Srednja stručna škola	238	4,01	1,13			
Obrazovanje u srednjoj školi	Gimnazija	304	3,54	1,16	2,43	540	,02
	Srednja stručna škola	238	3,29	1,21			
Društvo/prijatelji sa kojima provodim dosta vremena	Gimnazija	304	3,66	1,06	0,76	540	,45
	Srednja stručna škola	238	3,59	1,14			
Slobodne aktivnosti kojima sam se bavio-la (bavim)	Gimnazija	304	3,69	1,13	-0,82	540	,41
	Srednja stručna škola	238	3,77	1,09			
Obrazovanje na fakultetu	Gimnazija	304	3,85	1,00	-2,29	540	,02
	Srednja stručna škola	238	4,05	0,96			
Moje lično angažovanje i pristup učenju	Gimnazija	304	4,56	0,61	1,44	451	,15
	Srednja stručna škola	238	4,47	0,74			
Literatura koju čitam	Gimnazija	304	4,13	0,88	1,66	540	,10
	Srednja stručna škola	238	4,00	0,97			
Masovni mediji	Gimnazija	304	2,76	1,12	-0,85	477	,40
	Srednja stručna škola	238	2,85	1,27			
Informalno i neformalno obrazovanje	Gimnazija	304	3,85	0,99	1,48	540	,14
	Srednja stručna škola	238	3,71	1,06			

Na temelju analize i pregleda dobijenih rezultata zaključuje se da postoje razlike između dve grupe ispitanika. Podaci dobijeni u okviru pojedinačnih faktora uticaja,

ukazuju na to da većinu njih ispitanici koji su završili gimnaziju ocenjuju kao uticajnije i značajnije. Sa druge strane, ispitanici koji su završili neku od srednjih stručnih škola smatraju da su uticajniji faktori koji se odnose na slobodne aktivnosti kojima su se bavili, obrazovanje na fakultetu i masovni mediji. Ove razlike su, ipak, manje značajne, te posebnu pažnju posvećujemo rezultatima dobijenim za dva faktora.

Statistički značajna razlika između ovih dveju grupa ispitanika javlja se kod procene uticaja obrazovanja u srednjoj školi i obrazovanja na fakultetu na razvoj opštih sposobnosti. Ispitanici koji su završili gimnaziju procenjuju značajnijim uticaj srednjeg obrazovanja nego ispitanici koji su završili srednju stručnu školu. Takva situacija može se opravdati činjenicom da se u srednjim stručnim školama, više pažnje posvećuje sticanju područno specifičnih kompetencija. Kurikulum i sadržaji nastavnih predmeta koncipirani su tako da se detaljno izučava problematika koja je u direktnoj vezi sa određenom strukom i profesijom. Učenici stiču znanja i razvijaju veštine specifične za određenu oblast i one se stavljaju u fokus obrazovnih ciljeva. U gimnazijama se stiče šire i opšte znanje o fenomenima i dostignućima iz različitih oblasti ljudskog znanja i nauke. Tokom nastave i izučavanja pojedinih nastavnih predmeta opravdano se stiču i razvijaju opšte sposobnosti kao što su kritičko mišljenje, komunikacija, rešavanje problema i sl. Na osnovu toga je moguće objasniti razlike koje se javljaju između ovih dveju grupa studenata.

Kada je u pitanju uticaj obrazovanja na fakultetu, takođe je evidentna statistički značajna razlika između grupa ispitanika, ali je u ovom slučaju situacija obrnuta. Dakle, ispitanici koji su završili srednje stručne škole procenjuju da je obrazovanje na fakultetu imalo veći uticaj na razvoj njihovih opštih sposobnosti nego ispitanici koji su završili gimnaziju. Ispitanici koji su završili gimnaziju kao značajnije procenjuju uticaje tokom srednjoškolskog obrazovanja. Takvi podaci takođe ukazuju na to da su u srednjim stručnim školama ciljevi obrazovanja više usmereni na sticanje područno specifičnih kompetencija, dok s tokom nastave u gimnaziji utiče na razvoj opštih sposobnosti u većoj meri nego u stručnim školama.



U okviru ovog zadatka ukazano je na nekoliko značajnih aspekata kada su u pitanju faktori koji mogu uticati na razvoj opštih sposobnosti studenata. Ispitanici smatraju da je od presudnog značaja njihovo lično angažovanje i pristup učenju za razvoj

kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema. Nakon toga ističu značaj stimulacije i motivacije u okviru porodice. Kada je taj faktor u pitanju, utvrđeno je da nema statistički značajne korelacije između stepena obrazovanja roditelja i procene uticaja navedenih faktora. Evidentirana je značajna, ali mala razlika koja ukazuje na to da ispitanici čije majke imaju niži stepen obrazovanja smatraju značajnijim uticaj visokog obrazovanja ispitanika, kao i da ispitanici čiji očevi imaju viši stepen obrazovanja procenjuju da je značajniji uticaj i motivacija u okviru porodice.

Kao značajne faktore ispitanici, takođe, ocenjuju iskustvo tokom studija, kao i formalno i neformalno obrazovanje koje su stekli. Manje značajnim ocenjuju slobodno vreme i aktivnosti, kao i svoje neposredno socijalno okruženje (prijatelje itd.). Kao faktore za koje smatraju da imaju najmanji uticaj na razvoj opštih sposobnosti navode obrazovanje u srednjoj školi i masovne medije. Utvrđeno je takođe da vrsta srednje škole koju su ispitanici završili utiče na to kako procenjuju značaj obrazovanja u srednjoj školi i na fakultetu za razvoj opštih sposobnosti. U tom smislu ispitanici koji su završili srednju stručnu školu smatraju da je značajnije obrazovanje na fakultetu, dok ispitanici koji su završili gimnaziju smatraju da je uticajnije bilo obrazovanje u srednjoj školi. U skladu sa iznetim zaključcima i stečenim uvidima, može se reći da je deo hipoteze koji se odnosio na pretpostavku da stepen obrazovanja roditelja i vrsta srednje škole koju su ispitanici završili (gimnazija ili srednja stručna škola) utiču na njihovu procenu značaja motivacije i podsticaja koje su dobili u okviru porodice, kao i na procenu uticaja stečenog obrazovanja, delimično potvrđen.

Na osnovu drugih dobijenih i analiziranih podataka zaključujemo da nema dovoljno osnova da se potvrdi početna pretpostavka koja se odnosila na to da će sadašnji i diplomirani studenti kao faktore koji imaju najveći uticaj na razvoj njihovih opštih sposobnosti (posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema) izdvojiti obrazovno iskustvo koje su stekli tokom života, a posebno tokom visokog obrazovanja.

### ***7.8. Značaj visokoškolske nastave za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema***

U okviru razmatranja značaja i uloge opštih kompetencija za život i rad pojedinca, velika pažnja posvećena je ulozi visokog obrazovanja za njihov razvoj. Različiti internacionalni projekti i aktuelna istraživanja imaju za cilj uspostavljanje bliže i



kvalitetnije saradnje između univerziteta i tržišta rada sa ciljem usaglašavanja potreba i obrazovnih ciljeva (vidi: Australian Education Council 1992, Bowman 2010). Tokom protekle decenije se o opštim kompetencijama najčešće govorilo i istraživalo iz perspektive njihove potrebe i relevantnosti za pojedinca i tržište rada, ali i mogućnosti njihovog razvoja putem visokog obrazovanja.

Analizom brojnih klasifikacija opštih kompetencija utvrđeno je da, pored njihovih značajnih razlika i različitih kompetencija koje se okviru svake od njih javljaju, postoje i određene sličnosti. Većina njih se odnosi na ključne kompetencije potrebne za zapošljavanje i snalaženje u profesionalnom radu. Zato najveći deo istaknutih kompetencija ima određenu ekonomsku svrhu koja se odnosi na značaj i isplativost za tržište rada. Utvrđeno je takođe da se određene opšte sposobnosti ponavljaju u svim analiziranim klasifikacijama i da na taj način stiču karakter univerzalnosti. Kao takve, posebno se ističu sposobnost za kritičko mišljenje i rešavanje problema, pa je ovim istraživanjem istaknuta potreba da se ispita razvoj tih sposobnosti posebno pod uticajem visokog obrazovanja i kvaliteta nastavnog procesa.

U jednoj longitudinalnoj studiji, na uzorku od 600 studenata, ispitivano je kako su sledeće dimenzije iskustava studenata doprinele razvoju veština kritičkog mišljenja: (1) kurikulum, (2) formalna nastava i (3) van-nastavne aktivnosti (Terenzini, Springer, Pascarella and Nora 1995). Tvrdi se da je iskustvo na univerzitetu doprinelo porastu veština kritičkog mišljenja u rang od 6 do 17%, uključujući tu i iskustva na nastavi i van nastave. Drugim rečima, iskustvo u kontekstu visokog obrazovanja stvorilo je pozitivne, statistički značajne i jedinstvene doprinose uvećanju stepena kritičkog mišljenja kod studenata (Terenzini, Springer, Pascarella and Nora 1995: 3).

Varijabla koja se odnosi na visoko obrazovanje u ovom zadatku operacionalizovana je kroz nastavni proces, prilikom čega su definisani posebni didaktičko-metodički aspekti za koje se pretpostavlja da mogu imati uticaj na razvoj ovih sposobnosti. Kreirana je petostepena skala Likertovog tipa koja sadrži 18 stavki. Ispitanicima je data instrukcija koja se odnosila na to da mogu da izraze stepen slaganja sa navedenim tvrdnjama označavajući brojeve od 1 – uopšte se ne slažem do 5 – potpuno se slažem. U popunjavanju ovog upitnika učestvovala su sve tri grupe ispitanika, pri čemu je svaka iz svoje perspektive procenjivala navedene aspekte nastave na fakultetu.

Prilikom utvrđivanja postojanja razlike između tri grupe ispitanika u proceni visokoškolske nastave i njenog uticaja na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, upotrebljena je jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA), kao i deskriptivne statističke analize. Primenjeni Post-hoc testovi pokazali su postojanje statistički značajne razlike između sve tri grupe ispitanika kada je u pitanju uticaj visokog obrazovanja na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema.

*Tabela 53. Razlike između tri grupe ispitanika na skali o uticaju organizacije nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema*

Grupa	N	AS	SD	F	df	p
Studenti	542	60,40	14,23	103,78	2, 840	,00
Diplomirani studenti	60	55,80	14,84			
Nastavnici	241	73,98	8,95			

*Značajne razlike: 1-2, 1-3, 2-3*

Analizom dobijenih rezultata, prikazanih u Tabeli 53, zaključuje se da postoje statističke značajne razlike između sve tri grupa ispitanika. Razlike su evidentne na osnovu pregleda dobijenih srednjih vrednosti na ukupnom skor u upitnika za svaku od grupa. Podaci ukazuju da nastavnici smatraju da organizacija nastave u najvećoj meri utiče na razvoj navedenih sposobnosti, nakon toga slede sadašnji studenti koji taj uticaj procenjuju kao znatno manji, dok ga diplomirani studenti ocenjuju kao najmanji.

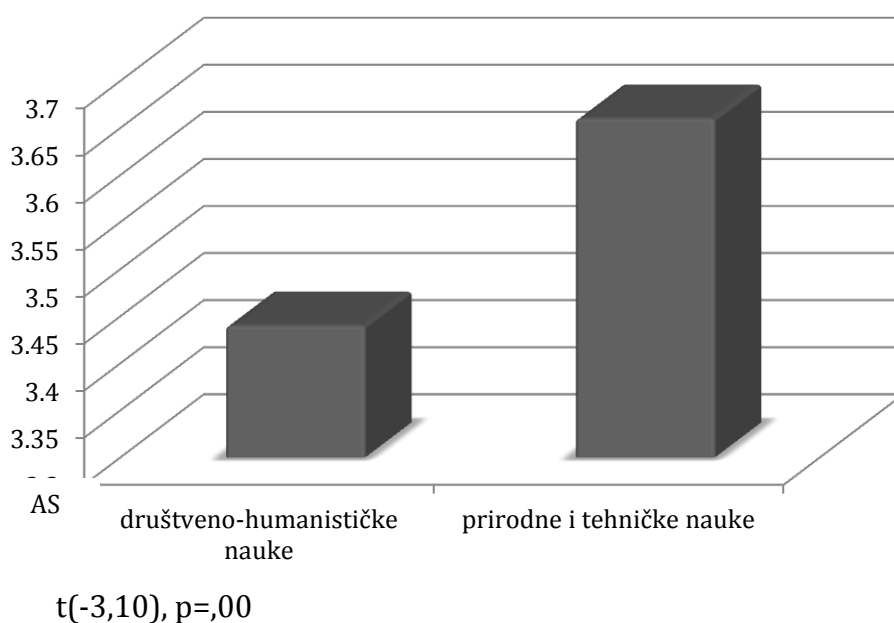
Takva situacija može se objasniti i činjenicom da su nastavnici u ovoj situaciji procenjivali sopstveni rad. Odnosno, aspekti nastave i izdvojene stavke u skali bili su jednaki za sve, ali su u upitniku za nastavnike formulisani tako da oni procenjuju koliko koriste određene nastavne strategije i u kojoj meri su one implementirane u nastavni proces, što doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i rešavanja problema kod studenata. Zato se dobijeni podaci mogu smatrati opravdanim jer su nastavnici vršili evaluaciju sopstvenog rada.

Takođe ne iznenađuje činjenica koja ukazuje na to da diplomirani studenti smatraju da je uticaj visokog obrazovanja na razvoj ispitivanih sposobnosti najmanji u odnosu na ostale ispitanike. Smatramo da oni imaju određeno radno iskustvo i da iz perspektive bivših studenata mogu da daju objektivnu procenu o tome koliko su se te sposobnosti razvijale tokom trajanja visokog obrazovanja, kao i koji aspekti organizacije nastave su na to najviše uticali. Sadašnji studenti ovaj uticaj smatraju značajnijim i intenzivnijim nego diplomirani studenti, što može ukazivati na činjenicu da se

organizacija nastave u određenoj meri izmenila u odnosu na način na koji bila izvođena pre reformskih promena koje su se desile i implementacije novog sistema studiranja.

Kako bi se izvršila detaljnija analiza ove problematike, ispitan je uticaj kontrolnih varijabli koje se odnose na socidemografske karakteristike ispitanika. Namera je bila da se ispita da li postoji njihov uticaj na procenu uticaja organizacije nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata.

U okviru ispitivanja uticaja kontrolnih varijabli na prvom mestu je razmatran mogući uticaj naučne oblasti kojom se bave ispitanici. Cilj je bio da se utvrdi da li postoje razlike u načinu organizovanja nastave i da li uticaj visokog obrazovanja na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema zavisi od naučne oblasti.



Grafik 13. Uticaj visokoškolske nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema u zavisnosti od naučne oblasti

Na osnovu izračunatog t-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika između ispitanika koji se bave društveno-humanističkim naukama i ispitanika sa prirodnih i tehničkih nauka. Rezultati ukazuju na to da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka procenjuju da se nastavom više razvija kritičko mišljenje i rešavanje problema nego ispitanici sa društveno-humanističkih nauka.

Međutim, kada su u pitanju druge karakteristike ispitanika, rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike, odnosno da procena ispitanika o uticaju visokoškolske nastave ne zavisi od tih karakteristika. Zato nisu prikazane tabele sa

razultatima za svaku od pojedinačnih varijabli, ali su istaknuti rezultati koji ukazuju na to da nema značajnosti. U skladu sa istraživačkim zadatkom, t-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je da nema statistički značajne razlike kada je u pitanju naučno i nastavno zvanje koje imaju nastavnici i saradnici ( $p=0,12$ ). Nastavno osoblje, bez obzira na to koje zvanje ima, jednako procenjuje razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema u zavisnosti od nastavnih strategija koje se primenjuju. Nakon toga, na osnovu analize Pirsonovog koeficijenta korelacije, utvrđeno je da radni staž nastavnika takođe nema uticaja na njihovu procenu ( $p=,32$ ). Bez obzira na to koliko su dugo zaposleni, nastavnici jednako procenjuju značaj visokog obrazovanja i načina organizacije nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata.

Kada su u pitanju studenti, pretpostavka je da godina studija može uticati na njihovu procenu i da će u skladu sa tim studenti završnih i studenti početnih godina studija imati različite percepcije uticaja organizacije nastave na razvoj ovih sposobnosti. Dobijeni rezultati pokazali su suprotno i na osnovu t-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između procene studenata različitih godina, i da oni jednako ocenjuju ovaj uticaj, bez obzira na to na koju godinu studija su trenutno upisani ( $p=,07$ ).

Radi detaljnije analize pojedinačnih aspekata nastavnog procesa, prikazana je tabela sa vrednostima aritmetičke sredine dobijenim deskriptivnom statističkom analizom za pojedinačne tvrdnje, za svaku od grupa ispitanika. Na osnovu toga moguće je utvrditi koje aspekte nastave ispitanici ocenjuju kao najznačajnije i najuticajnije a koje kao najmanje uticajne. U skladu sa tim, mogu se uvideti razlike između grupa ispitanika za pojedinačne tvrdnje u upitniku.

*Tabela 54.* Uticaj visokoškolske nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata

Tvrdnja	Studenti	Diplomirani	Nastavnici
Predavanja su organizovana tako da se na njima podstiče kritičko mišljenje studenata-kinja	3,12	2,78	3,88
Nastavnici daju jasna objašnjenja o tome zašto se rade određeni zadaci	3,23	3,17	4,27
Visoko se vrednuje selekcija i organizacija relevantnih informacija za rešavanje konkretnog problema	3,29	2,98	4,01
Nastavnici podstiču studente-kinje na	3,63	3,20	4,37

postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja			
Od studenata-kinja se zahteva evaluacija podataka i informacija u cilju pronalaženja najboljeg rešenja	3,31	3,15	3,85
Zadaci koji se zadaju zahtevaju više oblike mišljenja kao što su: analiza, sinteza, zaključivanje, klasifikacija, generalizacija i sl.	3,53	3,20	4,00
Nastavnici podstiču samopouzdanje studenata-kinja u davanju predloga, ideja za rešenje problema	3,37	3,13	4,18
Za dobru ocenu je dovoljno zapamtiti i memorisati činjenice	2,87	2,67	3,82
Visoko se vrednuje sposobnost studenata-kinja da procene različite strategije u rešavanju problema i njihove ishode	3,39	3,13	4,17
Predavanja su organizovana tako da pomažu da naučim kako da izdvojim važne i bitne informacije, pretpostavke i zaključke	3,25	3,15	4,05
Od studenata-kinja se traži identifikacija i analiza problema/problemske situacije	3,35	3,03	3,98
Nastavnici se trude da osposobe studente-kinje kako i gde da pronađu informacije važne za rešavanje određenog problema/zadatka	3,43	3,18	4,14
Zadaci koji se postavljaju zahtevaju logičko razmišljanje i povezivanje znanja i činjenica	3,61	3,23	4,24
Nastava je organizovana tako da učim da savladane principe primenim i na nove situacije	3,32	3,02	4,14
Nastavnici više vrednuju kada se usvoji suština i razumeju važni koncepti, nego kada se zapamte veće količine informacija	3,42	3,22	4,46
Podstiče se samostalnost u pronalaženju mogućih rešenja problema	3,50	3,15	4,13
Nastavnici ohrabruju studente-kinje da samostalno razmišljaju, pronalaze argumente i donose zaključke	3,52	3,28	4,32
Insistira se na samostalnoj proceni studenata-kinja o tačnosti konačnog rešenja problema	3,25	3,12	3,95

Pregledom tabele i analizom prosečnih vrednosti pojedinačnih stavki na skali, moguće je primetiti isti trend koji je prikazan i u Tabeli 53. Na osnovu ukupnog skora na upitniku, zaključeno je da nastavnici generalno pozitivnije ocenjuju navedene aspekte nastave i njihov uticaj na razvoj opštih sposobnosti, zatim slede sadašnji studenti i nakon toga su diplomirani studenti koji, generalno, daju niže ocene.

Smatramo da je značajno ukazati na pojedinačne stavke koje ispitanici smatraju najmanje ili najviše značajnim kako bi se detaljnije shvatile određene nastavne strategije

i ukazalo na one koje bi se mogle unaprediti. Sa tim ciljem u nastavku će biti prikazane i izdvojene po tri stavke za svaku od grupa ispitanika koje su procenili kao vrlo značajne i one koje ocenjuju kao malo značajne, odnosno oni aspekti visokoškolske nastave koji su zastupljeni u dovoljnoj meri i koji nisu.

Na ovom mestu značajno je istaći da su sve grupe ispitanika kao najmanje zastupljenu procenili situaciju da je za dobru ocenu dovoljno zapamtiti i memorisati činjenice. Ova stavka predstavljena je tako da ima negativnu konotaciju i da bi slaganje sa ovom tvrdnjom ukazalo na značajne propuste i nedoslednosti u organizaciji nastave i sistemu visokog obrazovanja. Prilikom obrade podataka izvršeno je rekodiranje vrednosti odgovora tako da dobijeni rezultati ukazuju da ova tvrdnja, iako ima najmanje prosečne vrednosti, tumačimo kao pozitivnu čime se čini korak bliže ka unapređenju kvaliteta visokoškolske nastave i razvoja neophodnih kompetencija studenata.

Sadašnji studenti ocenjuju da od svih navedenih aspekata u najvećoj meri nastavnici podstiču studente na postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja. Takvim postupcima utiče se na motivaciju studenata, podstiču se da razmišljaju i budu aktivni tokom nastave, što ukazuje na to da studenti zauzimaju ravnopravan položaj u obrazovnom procesu. Nakon toga, aktivnosti koje ocenjuju kao posebno zastupljene odnose se na zadatke koji se zadaju tokom nastave i studenti smatraju da su ti zadaci najčešće postavljeni tako da zahtevaju logičko razmišljanje i druge oblike mišljenja kao što su analiza, sinteza, zaključivanje i sl. Postavljanjem takvih zadataka znatno se doprinosi razvoju sposobnosti rešavanja problema, povezivanju znanja i njegovoj upotrebi, kao i razvoju kritičkog mišljenja.

Sadašnji studenti najlošije procenjuju organizaciju predavanja smatrajući da se na njima ne podstiče dovoljno kritičko mišljenje, niti se ukazuje na to na koji način da izdvoje važne informacije. Smatraju, takođe, da nastavnici ne daju dovoljno objašnjenja o funkciji i značaju izrade određenih zadataka i da se ne insistira u dovoljnoj meri na tome da studenti samostalno procenjuju tačnost rešenja zadataka.

Diplomirani studenti, generalno, negativnije ocenjuju navedene aspekte i od sadašnjih studenata i od nastavnika. U skladu sa tim, zaključujemo da imaju znatno negativniji stav kada je u pitanju uticaj visokoškolske nastave na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema. Takođe smatraju da se na predavanjima ne podstiče kritičko mišljenje u dovoljnoj meri, kao i da se ne podstiču i ne vrednuju sposobnosti koje se odnose na rešavanje konkretnih problema i snalaženje u novim

situacijama. Međutim, smatraju da nastavnici podstiču samostalnost kod studenata, da ih ohrabruju i da posebno vrednuju kada studenti usvoje suštinu i pokažu razumevanje. Smatraju i da se u odnosu na ostale navedene aspekte u većoj meri postavljaju zadaci koji zahtevaju logičko razmišljanje i povezivanje znanja. Ovakvi rezultati su u skladu i sa drugim sličnim istraživanjem gde je utvrđeno da su diplomirani studenti prepoznali doprinos koji je za razvoj njihovih opštih kompetencija imalo visoko obrazovanje. Međutim, tom prilikom je istaknuto da su za razvoj opštih kompetencija mnogo više vrednovali iskustvo učenja na svom (potonjem) radnom mestu (Crebert, Bates, Bell, Patrick and Cragolini 2004).

Kao što je istaknuto ranije, nastavnici kao zasebna grupa ispitanika, smatraju da su navedeni aspekti visokoškolske nastave više zastupljeni nego što to misle ostale grupe ispitanika. Takva situacija se može opravdati i činjenicom da su nastavnici vršili samoevaluaciju u određenoj meri i procenjivali sopstveni rad u skladu sa istim aspektima kao i sadašnji i diplomirani studenti. Nastavnici procenjuju da više vrednuju razumevanje i shvatanje suštine sadržaja nego memorisanje informacija, kao i da u znatnoj meri podstiču samostalnost studenata i ohrabruju ih da postavljaju pitanja i traže dodatna objašnjenja.

Kao najmanje zastupljenu strategiju, u skladu sa odgovorima i drugih grupa ispitanika, nastavnici navode da se na predavanjima ne podstiče dovoljno kritičko mišljenje. Takav stav imaju sve grupe ispitanika što u značajnoj meri ukazuje na kvalitet nastave jer brojne teorije ističu značaj razvoja kritičkog mišljenja studenata. Iz perspektive kritičke pedagogije, kvalitet obrazovanja se ogleda kroz razvoj kritičnosti. Nastoji se da se kod studenata razvija i neguje sposobnost kritikovanja kako institucionalnih tako i konceptualnih nedoumica, posebno onih koji vode dominaciji ili opresiji. U kvalitetnom obrazovnom procesu je bitno započeti jezikom kritike – procesom kojim se studenti izlažu kontradikcijama društvenog života (Milutinović 2009: 83).

Kada su u pitanju aspekti sa najnižim prosečnim ocenama, odnosno oni koje nastavnici procenjuju kao najmanje zastupljene, oni se prevashodno odnose na studentsko samostalno procenjivanje. Nastavnici smatraju da se ne posvećuje dovoljno pažnje studentskoj proceni informacija za pronalaženje najboljeg rešenja, kao ni tačnosti konačnog rešenja.

Međutim, prema jednom ranom pregledu (čak) 27 istraživanja i studija posvećenih razvoju kritičkog mišljenja studenata (od 1950. do 1987. godine), rezultati nisu potvrdili pretpostavku da konkretne nastavne strategije ili okolnosti mogu unaprediti kritičko mišljenje (McMillan 1987). S druge strane, ove studije su potvrdile ili dokazale tvrdnju da visoko obrazovanje unapređuje kritičko mišljenje studenata (McMillan 1987: 15). Drugim rečima, jasno je da visoko obrazovanje doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, ali nije sasvim jasno kako se to dešava - zbog čega McMillan sugerira adekvatniju teorijsku konceptualizaciju i prikladnije merne instrumente kada je o kritičkom mišljenju reč. Značajno je naglasiti da su i druga slična istraživanja ukazala na to da se visokim obrazovanjem značajno utiče na razvoj opštih kompetencija studenata (Leckey, McGuigan 1997) i da određene nastavne strategije kao što su grupni rad i kooperativno učenje osnažuju kritičko mišljenje studenata (Gokhale 1995). Takođe, ukazano je na to da inicijativa koja se odnosi na implementaciju opštih kompetencija u kurikulum visokog obrazovanja ima značajne implikacije na povezivanje sa tržištem rada i pripremom studenata za zaposlenje (Fallows, Steven 2000).



U okviru ispitivanja uticaja organizacije nastave na razvoj opštih sposobnosti i, posebno kritičkog mišljenja i rešavanja problema, utvrđeno je da postoje određene sličnosti ali i razlike u proceni između grupa ispitanika. Zaključuje se da ispitanici smatraju da su najmanje zastupljeni oni aspekti nastavnog procesa koji se odnose na identifikaciju problema, upotrebu informacija za rešavanje problema i studentsku samostalnu procenu tačnosti rešenja. Sve grupe ispitanika se, takođe, jednoglasno slažu da se tokom predavanja ne podstiče u dovoljnoj meri kritičko mišljenje studenata. Uočeno je, pri tome, da nastavnici najpozitivnije ocenjuju navedene strategije i smatraju da su one zastupljenije u nastavi nego druge dve grupe ispitanika.

U pogledu strategija organizacije nastave, koje ističu kao najzastupljenije i najznačajnije za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, ispitanici navode da nastavnici podstiču samostalnost studenata, da ih ohrabruju da pitaju i traže objašnjenja, kao i da postavljaju zadatke u kojima se traži logičko razmišljanje, povezivanje i viši misaoni procesi kao što su analiza, sinteza, generalizacija i sl. Nastavnici više vrednuju kada studenti usvoje suštinu i razumeju sadržaje od



memorisanja i reprodukcije. Na osnovu iznetih zaključaka, može se potvrditi deo početne hipoteze kojim se pretpostavljalo da su zastupljenije nastavne strategije one koje se odnose na podsticanje studenata na istraživanje, razumevanje i povezivanje nastavnih sadržaja nego njihovo memorisanje i reprodukciju. Najmanje zastupljene strategije su one koje se odnose na samostalno rešavanje problemskih situacija.

Utvrđeno je takođe da određene sociodemografske karakteristike ispitanika kao što su godine staža, zvanje nastavnika i saradnika i godina studija za sadašnje studente nemaju značajnog uticaja na procenu zastupljenosti navedenih nastavnih strategija i njihovog uticaja na razvoj kritičkog mišljenja. Takođe, analize su pokazale da ni varijabla koja se odnosi na godine studija studenata nema značajnijeg uticaja na odgovore i procenu ispitanika. Međutim, na tu procenu utiče naučna oblast ispitanika i to u smislu da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka smatraju da se tokom nastave na njihovim fakultetima više razvija i podstiče kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema nego ispitanici sa društveno-humanističkih nauka. Time se može zaključiti da deo hipoteze kojim se pretpostavljalo da postoji značajna statistička razlika između ispitanika različitih naučnih oblasti i da u skladu sa tim ispitanici društveno-humanističkih nauka smatraju da su navedeni aspekti više zastupljeni u nastavi u odnosu na ispitanike sa prirodnih i tehničkih nauka nije potvrđen. Takođe, utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u proceni ispitanika koje zavise od određenih sociodemografskih karakteristika.

Na osnovu pojedinačnih zaključaka i analiza, može se izvesti opšti zaključak koji se odnosi na testiranje početne hipoteze. Time se zaključuje da je pretpostavka da postoje značajne razlike između grupa ispitanika u proceni zastupljenosti određenih nastavnih strategija, da procena zavisi od određenih sociodemografskih karakteristika, kao i da će ispitanici izdvojiti postupke nastavnika kojima podstiče i motiviše kao najvažniji aspekt za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema studenata delimično potvrđena.

### **7.9. *Visokoškolska didaktika i kvalitet nastave***

Jedna od najznačajnijih oblasti istraživanja i teorijskih razmatranja efekata i značaja visokog obrazovanja, odnosi se na procenu i evaluaciju kvaliteta nastavnog procesa. Stoga kvalitet nastave predstavlja polje koje se sve više istražuje, razmatra,

evaluira i unapređuje. Smatra se da je „u kontekstu održivog razvoja i diverzifikacije sistema visokog obrazovanja, civilno društvo sve više zabrinuto za kvalitet programa koji se nudi studentima. Kao rezultat toga, evidentno je povećanje javnog procenjivanja, evaluacije i internacionalnog upoređivanja institucija visokog obrazovanja“ (Hénard 2010: 3). Ističe se da današnje evaluacije koje se sprovode u visokom obrazovanju prenaplašavaju istraživačke rezultate i koriste ih kao merilo vrednosti institucija, što dovodi do zanemarivanja kvaliteta nastave. Ukoliko ovi načini procenjivanja ne uspeju da istraže i kvalitet nastave, to je razumljivo jer je merenje kvaliteta nastave veoma kompleksno i teško (Hénard 2010).

Postoje brojni radovi i istraživanja koji se bave evaluacijom i procenom kvaliteta različitih aspekata nastave, međutim, u svima je istaknuto da takva istraživanja predstavljaju složen, kompleksan i još uvek nedovoljno standardizovan proces. Na takvu situaciju utiču brojnost i složenost faktora od kojih zavisi nastavni proces, počevši od onih na makronivou kao što je društveni kontekst, karakteristike obrazovnog sistema i obrazovne politike, do onih na mikronivou koji se ogledaju u didaktičko-metodičkim postupcima organizacije nastave, interakcije učesnika nastavnog procesa i sl.

U kontekstu istraživanja i analize upotrebe ishoda učenja koji su neraskidivo povezani sa nastavnim procesom, posebno je istaknuta potreba istraživanja kvaliteta nastave. Zato je deo ovog istraživanja posvećen problematici ocenjivanja kvaliteta nastave svih ispitanika, kako bi se utvrdili aspekti koji su najznačajniji, u dovoljnoj meri zastupljeni i doprinose osiguranju kvaliteta nastavnog procesa. Sa druge strane, namera je i da se utvrde pojedini aspekti koji, po mišljenju ispitanika, nisu u dovoljno razvijeni i na čijoj bi se implementaciji i usavršavanju još trebalo raditi.

Za potrebe tako definisanog zadatka istraživanja kreirana je petostepena skala procene Likertovog tipa i ispituje mišljenje ispitanika o zastupljenosti definisanih aspekata u nastavi na njihovom fakultetu. Ispitanici su dobili instrukciju da zaokruže broj koji najbolje odražava njihov stav o učestalosti navedenih aspekata nastave od 1 – nikada do 5 – često.

Analiza dobijenih podataka započeta je utvrđivanjem strukture odgovora ispitanika na skali KVALITET. U cilju ispitivanja prostora merenja skale, primenjena je faktorska analiza (metod glavnih osa). Nakon eliminacije osam psihometrijski loših ajtema (sa opterećenjem ispod ,30 i niskim komunalitetima) u finalnom rešenju je zadržano 22 ajtema (Prilog J). Na osnovu interpretabilnosti zadržano je trofaktorsko

rešenje i izolovana tri faktora objašnjavaju 59,2% zajedničke varijanse ulaznog skupa varijabli. Primenjena je kosougla (Promax) rotacija, s obzirom na to da se očekuje da faktori međusobno koreliraju. Interpretacija faktora izvršena je na osnovu matrice sklopa. Svi ajtemi imaju značajno opterećenje (preko ,30) na po jednom faktoru, sem dva ajtema koji imaju značajno opterećenje na dva faktora, ali sekundarno opterećenje ovih ajtema je marginalno (,33 i ,36). Sadržinskom analizom stavki u okviru svakog faktora utvrđeno je da oni predstavljaju:

1. didaktičko-metodička svojstva nastavnika;
2. opremljenost fakulteta savremenim sredstvima i IKT;
3. pedagoško-psihološka svojstva nastavnika.

Prvi faktor koji je izdvojen iz upitnika KVALITET objašnjava 47,83% varijanse rezultata. Pouzdanost ove supskale je vrlo visoka, Kronbah alfa=,929. Na osnovu sadržinske analize, utvrđeno je da se stavke koje objašnjavaju ovaj faktor odnose na strukturu i sadržaje nastavnih predmeta, kao i na način organizovanja nastave, upotrebu različitih strategija i metoda u nastavnom radu. Zato je zaključeno da ovaj faktor objedinjuje ajteme koji se odnose na didaktičko-metodičke kompetencije nastavnika. Oni predstavljaju svojstva koja podrazumevaju umešnost nastavnika za organizovanje i izvođenje kvalitetne nastave.

*Tabela 55. Didaktičko-metodička svojstva nastavnika (sadržaj prvog faktora skale o proceni kvaliteta visokoškolske nastave)*

	1
Nastavnici koriste mnogo praktičnih primera u svom izlaganju i objašnjavanju	,932
Nastavnici se izuzetno trude da sadržaje koje predaju učine zanimljivim	,888
U nastavi se primenjuju različite strategije poučavanja i učenja	,880
Predmeti i nastavni sadržaji koji se obrađuju su zanimljivi i intelektualno stimulativni	,823
Nastavnici koriste različite nastavne metode i oblike rada	,790
Sadržaji predmeta su savremeni i odgovaraju potrebama tržišta rada i društva	,781
Sadržaji predmeta su dobro organizovani i sistematični	,763
Nastavnici veoma dobro objašnjavaju na predavanjima i vežbama	,757
Nastava predstavlja sredinu koja je stimulativna za učenje	,621
Predmeti su međusobno povezani i ističe se princip interdisciplinarnosti	,512

Drugi ekstrahovani faktor objašnjava 6,44% varijanse i pouzdanost te supskale je Kronbahova alfa=,840, što predstavlja visoku pouzdanost. Analizom sadržaja ajtema koje on okuplja utvrđeno je da se odnose na upotrebu i dostupnost nastavnih sredstava

u cilju podizanja kvaliteta nastave, kao i stvaranja adekvatnih uslova za učenje. Faktor je nazvan opremljenost fakulteta savremenim sredstvima i ukazuje na značaj njihove upotrebe u obrazovanom procesu u cilju osiguranja njegovog kvaliteta.

Tabela 56. Opremljenost fakulteta savremenim sredstvima (sadržaj drugog faktora skale o proceni kvaliteta visokoškolske nastave)

	2
Bibliotečki fond je dovoljno bogat, savremen i primeren potrebama studenata	,942
Literatura koja je dostupna je adekvatna za savladavanje gradiva	,873
Dostupna su mi sva sredstva kada su mi potrebna	,779
Imam pristup specijalizovanim prostorijama, opremi, laboratorijama kada su mi potrebni	,691
Materijali za pripremu zadataka i ispita su jasni i koncizni i dostupni studentima-kinjama	,624

Treći izdvojeni faktor objašnjava 4,95% varijanse i pouzdanost treće supskale je visoka, Krombahova alfa= $\alpha$ ,828. Sadržaj stavki koje ovaj faktor okuplja prevashodno se odnosi na interpersonalne relacije i kvalitet komunikacije između nastavnika i studenata, kao i položaj i ulogu studenata u nastavnom procesu. Iz tog razloga se treći faktor odnosi na pedagoško-psihološka svojstva nastavnika, koja predstavljaju sposobnosti nastavnika da se stavi u ravnopravan položaj sa studentima, da im pruži podršku i pomoć, da uvažava njihove ideje i mišljenje i sl.

Tabela 57. Pedagoško-psihološka svojstva nastavnika (sadržaj trećeg faktora skale o proceni kvaliteta visokoškolske nastave)

	1	2	3
Studenti-kinje su uglavnom pasivni slušaoci tokom predavanja i vežbi		,358	-,864
Tokom predavanja i vežbi se uvažavaju ideje i mišljenja studenata-kinja			,774
Nastavno osoblje dosta pažnje posvećuje davanju komentara i povratne informacije na radove studenata-kinja			,639
Imamo priliku da i tokom trajanja nastave evaluiramo i ukažemo na naše mišljenje			,549
Studenti-kinje imaju mogućnost da učestvuju u organizaciji nastave, izboru sadržaja i zadataka			,446
U centru obrazovanog procesa je student a ne nastavnik	,333		,427
Nastavnici se trude da ostvare kvalitetnu komunikaciju sa studentima			,394

Nakon prikaza metrijskih karakteristika, prostora merenja skale i razmatranja pojedinačnih faktora, sprovedene su naknadne analize radi utvrđivanja razlike između grupa ispitanika, kao i uticaja kontrolnih varijabli i razmatranja najznačajnijih faktora koji doprinose unapređenju i osiguranju kvaliteta visokoškolske nastave. Ti istraživački zadaci zasnovani su na teorijskim razmatranjima koja ističu da osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju nije pitanje na koje se lako daje odgovor i ima mnogo očekivanja od brojnih zainteresovanih strana od kojih svaka ima različite interese (Curvale 2010). Takođe, kvalitet sam po sebi predstavlja pojam koji je veoma teško definisati i odrediti (Green 1994, Dale 2003, Newton 2007). Na osnovu toga, procena kvaliteta zavisi od brojnih faktora, a najviše od onoga ko procenjuje (Doherty 1994/2005), kao i konteksta u kojem se kvalitet posmatra i analizira. U skladu sa tim, mogu se potvrditi navodi da je „definicija kvaliteta nedostižna“ (Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005: 13). Na osnovu takvih određenja i razmatranja definicije kvaliteta iskristalisala se potreba za utvrđivanjem uticaja različitih kontrolnih varijabli na procenu kvaliteta nastave.

Kako bi se utvrdilo postojanje razlika između grupa ispitanika kada je u pitanju evaluacija kvaliteta nastave sprovedena je jednofaktorska analiza varijanse pored deskriptivnih statističkih analiza. Dobijeni rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike između grupa ispitanika na pojedinačnim ekstrahovanim faktorima, ali i na celokupnom upitniku.

*Tabela 58.* Razlike između tri grupe ispitanika prema proceni pojedinačnih faktora i ukupnog kvaliteta nastave

Faktor	Grupa	N	AS	SD	F	df	p
Didaktičko-metodička svojstva nastavnika	studenti	541	3,36	0,87	8,30	2, 839	,00
	diplomirani	60	3,35	0,79			
	nastavnici	241	3,62	0,79			
<i>Značajne razlike: 1-3, 2-3</i>	Total	842	3,44	0,85			
Opremljenost fakulteta savremenim sredstvima	studenti	542	3,47	0,92	7,65	2, 840	,00
	diplomirani	60	3,37	0,96			
	nastavnici	241	3,73	0,91			
<i>Značajne razlike: 1-3, 2-3</i>	Total	843	3,53	0,93			
Pedagoško-psihološka svojstva nastavnika	studenti	542	3,27	0,82	13,64	2, 840	,00
	diplomirani	60	3,00	0,71			
	nastavnici	241	3,51	0,70			
<i>Značajne razlike: 1-2, 1-3, 2-3</i>	Total	843	3,32	0,79			

Kvalitet nastave – ukupno	studenti	541	3,37	0,78	11,57	2,839	,00
	diplomirani	60	3,24	0,73			
	nastavnici	241	3,62	0,70			
<i>Značajne razlike: 1-3, 2-3</i>	Total	842	3,43	0,76			

Analizom dobijenih rezultata zaključuje se da postoje statistički značajne razlike između grupa ispitanika i da one ukazuju na trend da nastavnici generalno pozitivnije procenjuju navedene aspekte nastave od drugih dveju grupa ispitanika. Nastavnici smatraju da se sve tri dimenzije češće ispoljavaju u nastavnom procesu i pozitivnije procenjuju kvalitet nastave nego što su to učinili sadašnji i diplomirani studenti. Diplomirani studenti imaju negativnije mišljenje o kvalitetu nastave, kao i o pojedinačnim izdvojenim aspektima u odnosu na sadašnje studente (pri čemu se vide znatno manje razlike) i nastavnike (gde su razlike veoma izražene).

Kada je u pitanju prvi faktor i procena didaktičko-metodičkih svojstava nastavnika, uviđa se da postoje značajne razlike između nastavnika i ostalih dveju grupa studenata. Te razlike se posebno uviđaju analizom srednjih vrednosti za svaku od grupa ispitanika, pri čemu je evidentno da nastavnici smatraju da su didaktičko-metodička svojstva na višem nivou nego druge dve grupe ispitanika. Nastavnici smatraju da su češće zastupljeni aspekti kao što su primena različitih strategija poučavanja i učenja, da se više trude da dobro objasne sadržaje i da ih učine zanimljivim. Takođe, ističu da su češće sadržaji predmeta savremeni, dobro organizovani i sistematični nego sadašnji i diplomirani studenti, koji smatraju da su ti aspekti primenjeni u manjoj meri u nastavi.

U pogledu opremljenosti fakulteta savremenim nastavnim sredstvima i njihove upotrebe u nastavnom procesu nastavnici smatraju da je to češće slučaj nego ostali ispitanici. Prema njihovom mišljenju, i bibliotečki fond je dovoljno bogat i savremen, studentima su dostupna sredstva koja su im potrebna, literatura je adekvatna i dostupna i sl. To ukazuje na činjenicu da studenti smatraju da im određeni materijalni resursi nisu na raspolaganju u dovoljnoj meri, kao i da literatura nije u toj meri adekvatna i dostupna kao što to smatraju nastavnici. Dok se diplomirani studenti još manje slažu sa ovim tvrdnjama i smatraju da je bilo znatno lošije kada su oni studirali, pa navedene aspekte smatraju najmanje zastupljenim i primenjenim. Značajno je naglasiti da su na ovoj supskali dobijene najviše prosečne vrednosti kod svih grupa ispitanika u odnosu na ostale. Takva situacija ukazuje na to da ispitanici procenjuju opremljenost visokoškolskih institucija i dostupnost materijalnih resursa kao unapređeniji i

kvalitetniji aspekt nastave nego druga istaknuta svojstva nastavnika. Što je posebno značajno u kontekstu razvoja opštih kompetencija tokom visokog obrazovanja jer postoje i istraživanja koja su isticala mogućnost razvoja kritičkog mišljenja u kontekstu visokog obrazovanja i komunikacije koja je posredovana upotrebom savremenih sredstava u nastavnom procesu (Garrison, Anderson and Archer 2001). Upotreba savremene tehnologije (posebno kompjuterske) može stvoriti specifičnu zajednicu kritičkog istraživanja, što je jedan od ciljeva reforme visokog obrazovanja.

Značajan faktor koji takođe u velikoj meri doprinosi unapređenju kvaliteta visokoškolske nastave predstavljaju pedagoško-psihološka svojstva nastavnika (Hénard 2010, European Commission 2005). Prilikom procenjivanja ovog aspekta visokoškolske nastave, utvrđene su statistički značajne razlike između svih grupa ispitanika. Svaka od ovih grupa ima svoje mišljenje i stavove o značaju određenih pedagoško-psiholoških svojstava nastavnika, koje u značajnoj meri razlikuje od drugih grupa ispitanika. Nastavnici jednako visoko ocenjuju ova svojstva i karakteristike kao i prethodne i u toj meri se razlikuju od sadašnjih i diplomiranih studenata. Važno je naglasiti i da je kod ovih svojstava utvrđena razlika između dveju grupa studenata i da različito procenjuju zastupljenost svojstava kao što su uvažavanje mišljenja studenata, njihovu aktivnost tokom predavanja, kvalitet komunikacije između nastavnika i studenata i sl. Diplomirani studenti smatraju da su navedeni aspekti nedovoljno zastupljeni u visokoškolskoj nastavi i lošije ih ocenjuju nego sadašnji studenti. Takva situacija može ukazivati na činjenicu da su ti aspekti unapređeni i dodatno razvijeni tokom proteklih godina i da ih u skladu sa tim sadašnji studenti pozitivnije ocenjuju nego diplomirani. Ova supskala ima najmanje prosečne ocene u odnosu na ostale dve, što ukazuje da su svi ispitanici generalno manje zadovoljni i lošije procenjuju pedagoško-psihološka svojstva nastavnika i njihov uticaj na unapređenje kvaliteta nastave.

Kada je u pitanju celokupna skala, razlike su utvrđene između nastavnika i dveju grupa studenata, što ukazuje na to da nastavnici, generalno, pozitivnije procenjuju navedene aspekte nastave i svojstva nastavnika, smatrajući da oba aspekta u većoj meri obezbeđuju kvalitet nastavnog procesa. Obe grupe studenata uglavnom imaju slično mišljenje osim kada su u pitanju pedagoško-psihološka svojstva nastavnika, pri čemu se, ipak, uviđaju razlike. Značajno je i da diplomirani studenti lošije ocenjuju navedene aspekte nastave nego druge dve grupe ispitanika.

U cilju utvrđivanja uticaja sociodemografskih karakteristika ispitanika na procenjivanje kvaliteta nastave i zastupljenost navedenih aspekata urađen je t-test za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlike između grupa ispitanika. Namera je bila da se utvrdi da li postoje razlike između ispitanika različitih naučnih oblasti kada je u pitanju procena kvaliteta nastavnog procesa. Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između ovih grupa kada su u pitanju didaktičko-metodička svojstva nastavnika i opremljenost fakulteta potrebnim materijalnim resursima. Statistički značajna razlika takođe postoji i kada se analizira ukupan rezultat dobijen na upitniku, ali se ta razlika opravdava postojanjem razlike na dva pomenuta faktora.

*Tabela 59.* Razlika u proceni kvaliteta nastave između ispitanika različitih naučnih oblasti

Faktor	Grupa	N	AS	SD	t	df	p
Didaktičko-metodička svojstva nastavnika	Društveno-humanističke nauke	429	3,33	0,84	-3,49	840	,00
	Prirodne i tehničke nauke	413	3,54	0,85			
Opremljenost fakulteta savremenim sredstvima	Društveno-humanističke nauke	429	3,44	0,97	-2,79	841	,00
	Prirodne i tehničke nauke	414	3,62	0,88			
Kvalitet nastave – ukupno	Društveno-humanističke nauke	429	3,36	0,78	-2,73	840	,00
	Prirodne i tehničke nauke	413	3,50	0,73			

Na osnovu prikazanih rezultata, zaključuje se da postoje statistički značajne razlike između ispitanika podeljenih u dve naučne oblasti. Razlike se ogledaju u tome što ispitanici prirodnih i tehničkih nauka generalno ocenjuju da je kvalitet nastave na višem nivou. Te razlike su evidentne kod oba navedena faktora, kao i na celokupnom upitniku. Ispitanici sa društveno-humanističkih nauka lošije ocenjuju didaktičko-metodička svojstva nastavnika, kao i opremljenost fakulteta potrebnim materijalnim sredstvima. Deo dobijenih rezultata nije u skladu sa pretpostavkama od kojih smo pošli. Smatrali smo da će ispitanici sa društveno-humanističkih nauka pozitivnije oceniti svojstva nastavnika, posebno ona koja se odnose na didaktičko-metodičku kompetentnost. Pretpostavka je zasnovana na prirodi oblasti koje se izučavaju i fakulteta sa kojih su ispitanici svrstani u ovu grupu. Većina tih fakulteta obrazuje studente i za nastavničke



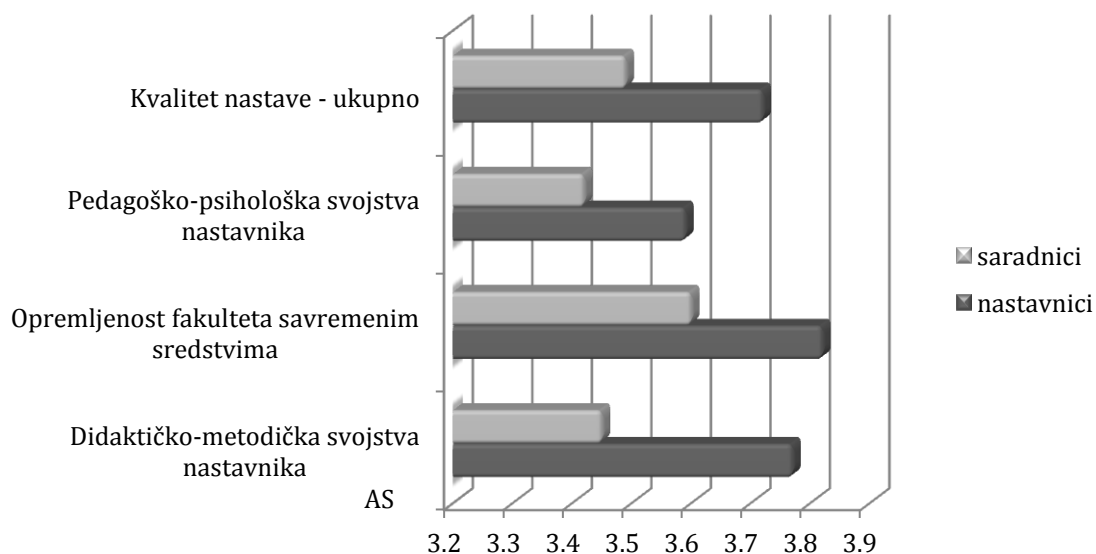
profile i rad u prosveti, gde se u znatno većoj meri pažnja posvećuje navedenim svojstvima nastavnika.

Druga pretpostavka koja se odnosila na to da će ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka pozitivnije oceniti opremljenost fakulteta potrebnim sredstvima je potvrđena. Takva situacija se smatra opravdanom jer je za nastavu na ovim fakultetima potrebno obezbediti značajna sredstva i materijalne resurse, kao i specijalizovane učionice i laboratorije. Stoga ne čudi podatak da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka smatraju da su njihovi fakulteti opremljeniji potrebnim sredstvima i da to doprinosi povećanju kvaliteta nastave.

Kada je u pitanju radni staž nastavnika, nakon računatog Pirsonovog koeficijenta korelacije, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike u proceni didaktičko-metodičkih svojstava nastavnika i opremljenost fakulteta. Na osnovu postojanja razlike na tim faktorima, utvrđeno je da postoji razlika i u ukupnom rezultatu upitnika. Korelacije između ispitivanih varijabli imaju pozitivan predznak što ukazuje na to da duži staž zaposlenih na Univerzitetu utiče da i kvalitet nastave ocenjuju pozitivnije. Nastavnici koji imaju duži radni staž smatraju da su određene metode i strategije poučavanja koje su svrstane didaktičko-metodička svojstva nastavnika u većoj meri zastupljena od nastavnika sa kraćim radnim stažom ( $r=,14$ ;  $p=,03$ ).

Takođe, nastavnici sa dužim radnim stažom pozitivnije procenjuju opremljenost fakulteta na kojima su zaposleni i smatraju da to značajnije doprinosi kvalitetu nastave nego njihove mlađe kolege ( $r=,16$ ;  $p=,01$ ). Rezultati na ukupnom rezultatu upitnika potvrđuju prethodne navode i ukazuju na to da nastavnici sa više godina radnog staža pozitivnije ocenjuju kvalitet nastave od onih sa manje godina radnog staža ( $r=,13$ ;  $p=,04$ ).

Smatrali smo značajnim ispitati da li postoji uticaj kontrolne varijable koja se odnosi na naučno i nastavno zvanje zaposlenih na Univerzitetu. Nakon izračunatog t-testa za nezavisne uzorke utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u proceni didaktičko-metodičkih svojstava nastavnika ( $t(3,15)$ ,  $p=,00$ ) i ukupne procene kvaliteta nastave ( $t(12,59)$ ,  $p=,01$ ), dok je razlika blizu nivoa značajnosti zapažena između nastavnika i saradnika kod supskala koje mere mišljenje ispitanika o opremljenosti fakulteta savremenim sredstvima ( $t(1,87)$ ,  $p=,06$ ) i pedagoško-psihološka svojstva nastavnika ( $t(1,85)$ ,  $p=,06$ ).



Grafik 14. Razlike u proceni kvaliteta nastave u zavisnosti od naučnog i nastavnog zvanja

Zapaženo je da ispitanici koji imaju nastavnička zvanja pozitivnije ocenjuju sve navedene aspekte nastavnog procesa. U skladu sa tim, ispitanici sa nastavničkim zvanjima smatraju da su posebno zastupljene metode rada koje su označene kao didaktičko-metodička svojstva nastavnika. U skladu sa tim, smatraju da je celokupan nastavni proces kvalitetniji (na osnovu razlike na ukupnom rezultatu upitnika) u odnosu na ispitanike koji imaju saradnička zvanja. Analize na druge dve supskale pokazuju tendenciju ka značajnosti, odnosno evidentirane su razlike blizu nivoa značajnosti. Te razlike potvrđuju ranije navedene zaključke da ispitanici sa nastavničkim zvanjima smatraju da su fakulteti opremljeniji i da su pedagoško-psihološka svojstva nastavnika izraženija što doprinosi kvalitetu nastave.

Kada su u pitanju studenti, pretpostavljeno je da godina studija na koju su trenutno upisani ima uticaj na njihovu procenu navedenih aspekata, kao i kvalitet nastave u celini. Međutim, na osnovu Pirsonovog koeficijenta korelacije utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika kada je u pitanju procena opremljenosti fakulteta savremenim sredstvima ( $r=-,109$ ;  $p=,01$ ). Negativna vrednost korelacije ovih varijabli ukazuje na to da studenti koji su upisani na starije godine studija, negativnije procenjuju opremljenost fakulteta potrebnim materijalnim sredstvima, dok su studenti nižih godina studija zadovoljniji ovim aspektom nastave. Kada su u pitanju ostali izdvojeni aspekti kvaliteta nastave, utvrđeno je da nema značajne korelacije između procene studenata i godine studija na koju su upisani.

Kako bi se dodatno ispitala problematika kvaliteta, smatrali smo da je adekvatno analizirati mišljenje diplomiranih studenata o njihovom generalnom zadovoljstvu obrazovanjem koje su stekli na fakultetu. Postavljeno im je pitanje da na petostepenoj skali Likertovog tipa procene stepen zadovoljstva navedenim aspektima obrazovanja koje su stekli na fakultetu. Nakon deskriptivne statističke analize dobijeni su podaci koji su prezentovani u tabeli koja sledi.

Tabela 60. Zadovoljstvo diplomiranih studenata aspektima obrazovanja na fakultetu

	AS	SD
Stečenim teorijskim znanjem	4,05	0,81
Stečeno teorijsko znanje je dovoljno za nastavak studija	4,05	0,81
Razvojem ličnih svojstava i osobina	3,85	0,99
Stečenim opštim kompetencijama	3,62	0,90
Osposobljenošću za kooperativni rad	3,58	1,08
Stečenim specifičnim kompetencijama	3,40	1,06
Stečenim organizacionim veštinama	3,23	1,21
Osposobljenošću za rad u struci	3,17	1,08
Primenjivošću znanja u praksi	2,97	1,19
Stečeno teorijsko i praktično znanje je dovoljno za rad u struci	2,93	1,19
Praksom koju ste imali tokom studija	2,38	1,35

Utvrđeno je da diplomirani studenti procenjuju da su u najvećoj meri zadovoljni stečenim teorijskim znanjem i da je to znanje dovoljno za nastavak studija. Nakon toga navode svojstva koja se mogu grupisati u kategoriju opštih kompetencija, pri čemu se najviše ističu lična svojstva i sposobnost za saradnju sa drugima. Značajno je da su aspekt koji se odnosi samo na sticanje opštih kompetencija označili kao veoma zadovoljavajući. U znatno manjoj meri zadovoljni su znanjima i veštinama koje su stekli, a potrebne su za rad u struci. Ističu da su manje zadovoljni osposobljenošću za rad u okviru određene profesije, primenjivošću znanja koja su stekli, dok kao aspekt kojim su najmanje zadovoljni navode praksu koju su imali tokom studija. Može se zaključiti da su ispitanici generalno zadovoljniji aspektima obrazovanja koji se odnose na sticanje teorijskih znanja i razvoj opštih kompetencija nego primenjivošću stečenog znanja u praksi, kao i praksom koju su stekli tokom studija.

Ovakva opažanja i odgovori diplomiranih studenata u skladu su sa rezultatima sličnih istraživanja u kojima se ističe da akcenat na praktičnom radu i razvoj profesionalnih kompetencija utiče na zadovoljstvo studijama. Istraživači navode da rezultati istraživanja ukazuju na to da dobro dizajnirani programi, sa različitim

kursevima i sadržajima i akcentom na praktičnom radu i istraživanju, kao i kvalitet nastave podižu nivo zadovoljstva studijama diplomiranih studenata (García-Aracil 2008). Smatraju da se ovakvi rezultati mogu pripisati činjenici da završavanje dobro organizovanih studijskih programa koji naglašavaju praktičan rad i radno iskustvo razvijaju bolje profesionalne kompetencije, što pruža mogućnost pristupa boljim poslovima (García-Aracil 2008: 12).



Na osnovu prikazanih rezultata, kao i njihovom interpretacijom došlo se do značajnih zaključaka o evaluaciji kvaliteta visokoškolske nastave učesnika nastavnog procesa. Utvrđivanjem prostora merenja skale KVALITET ekstrahovana su tri faktora koja objašnjavaju 59,2% varijanse i sadržinskom analizom stavki u okviru svakog faktora, definisana su kao:

1. didaktičko-metodička svojstva nastavnika;
2. opremljenost fakulteta savremenim sredstvima i IKT;
3. pedagoško-psihološka svojstva nastavnika.

Upoređivanjem rezultata dobijenih za svaku grupu ispitanika utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike kada je procena navedenih faktora u pitanju, kao i kod ukupnog rezultata skale. Te razlike najčešće se ogledaju u odnosu nastavnika prema drugim grupama ispitanika. Nastavnici generalno pozitivnije procenjuju navedene aspekte nastavnog procesa i smatraju da su ti aspekti zastupljeniji u visokoškolskoj nastavi što doprinosi ukupnom povećanju kvaliteta. Sadašnji studenti imaju znatno negativniju procenu, dok diplomirani studenti najlošije procenjuju navedene aspekte, a time i kvalitet nastave.

Kada je u pitanju uticaj određenih sociodemografskih karakteristika ispitanika, utvrđeno je da godine staža zaposlenih na Univerzitetu utiču na procenu kvaliteta. Zaključeno je da ispitanici sa više godina radnog staža pozitivnije procenjuju didaktičko-metodička svojstva nastavnika i opremljenost fakulteta potrebnim materijalnim resursima od ispitanika sa manje godina radnog staža. Takođe, zapaženo je da ispitanici koji imaju nastavnička zvanja pozitivnije procenjuju kvalitet nastave i da je to posebno izraženo kada su u pitanju didaktičko-metodička svojstva nastavnika, koja ocenjuju kao zastupljenija od ispitanika sa saradničkim zvanjima. Ovim zaključujemo da nije

potvrđena pretpostavka od koje smo pošli, jer smo smatrali da nastavno ili naučno zvanje koje imaju zaposleni ne utiče na procenu kvaliteta istraživanja, kao i da će ispitanici sa manje godina radnog staža biti zadovoljniji kvalitetom nastave.

U pogledu uticaja kontrolnih varijabli kada je procena studenata u pitanju, pretpostavljeno je da će studenti na starijim godinama studija biti kritičniji i da će imati negativnije mišljenje o kvalitetu nastave. Analizom je utvrđeno da postoji značajna korelacija između godina studija i procene opremljenosti fakulteta i to u negativnom smeru. Time se potvrđuje pretpostavka da studenti na starijim godinama studija negativnije ocenjuju pojedine aspekte nastave, odnosno da lošija procena kvaliteta raste sa napretkom tokom studija.

Utvrđeno je, takođe, da postoje značajne razlike u proceni kvaliteta između ispitanika različitih naučnih oblasti. Dobijenim rezultatima je opovrgnuta pretpostavka koja se odnosila na to da ispitanici sa društveno-humanističkih nauka nastavu ocenjuju kvalitetnijom nego ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka, posebno u aspektima koji se odnose na didaktičko-metodička svojstva nastavnika. Međutim, potvrđeno je da ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka bolje ocenjuju opremljenost fakulteta savremenim sredstvima, što je u skladu sa početnom pretpostavkom.

Pretpostavke o različitosti procena kvaliteta nastave u zavisnosti od sociodemografskih karakteristika većinom su zasnovane na teorijskim određenjima u okviru kojih se smatra da je kvalitet obrazovanja i nastave veoma teško precizno definisati i odrediti. Procena kvaliteta nastave u skladu sa tim, pretežno zavisi od onoga ko je posmatra i evaluira (Doherty 1994/2005, Hoy, Bayne-Jardine, Wood 2005, ENQA 2009).

Na osnovu svega prikazanog i obrađenog zaključuje se da je početna hipoteza koja je glasila „Pretpostavlja se da postoje statistički značajne razlike između grupa ispitanika u proceni kvaliteta nastave, i to da nastavnici procenjuju nastavu kvalitetnijom nego sadašnji i diplomirani studenti, kao i da određene sociodemografske karakteristike ispitanika utiču na procenu kvaliteta nastave“ delimično potvrđena.

## 8. Zaključna razmatranja

*Univerzitet je kolektivno ostvarenje čovekove osnovne namere da zna. Njegov primarni cilj je da otkrije šta se sve može saznati i šta postaje od nas putem znanja. Ta žudnja za znanjem ispoljava se kroz posmatranje, sistematično razmišljanje i samokritičnost kao svojevrsan trening objektivnosti. (Jaspers 1959: 2)*

Razmatranjem aktuelnih stavova i dostignuća na polju unapređenja sistema visokog obrazovanja, izvršen je pokušaj generalizacije i sistematizacije ključnih efekata i značaja reforme, kao i pojedinih aspekata visokoškolske obrazovne politike. U okviru teorijskog dela ukazano je na to da je aktuelnom reformom visokog obrazovanja predviđeno usaglašavanje i usklađivanje obrazovnih sistema u Evropi kako bi se stvorio jedinstven Evropski prostor visokog obrazovanja. Takve težnje „obećavaju“ moguće pravce unapređenja kvaliteta obrazovanja koje se prevashodno odnose na povećanje mobilnosti, otvorenosti i demokratičnosti obrazovanja za sve, doživotno učenje, promociju evropskih vrednosti, usaglašavanja obrazovanja i tržišta rada, razvoj potrebnih kompetencija, kontinuiranu kontrolu kvaliteta, osavremenjivanje nastave i dr. Zaista, navedeni aspekti predstavljaju sredstvo i način razvoja i unapređenja čitave Evrope i stvaranje konkurentnijeg obrazovanja i ekonomije.

Razmatranjem aktuelnih stavova, istraživanja, refleksija i ideja zaključeno je da su ciljevi postavljeni visokom obrazovanju ambiciozni, ponekad i pretenciozni, ali ne i nedostižni. Obezbeđenje kvaliteta obrazovne usluge jeste jedan od ključnih ciljeva, iako još uvek nije eksplicitno definisano šta se pod njim podrazumeva. Jasno je da se ide ka njegovom kontinuiranom unapređenju i osiguranju i da stoga predstavlja predmet istraživanja i donošenja odluka u okviru obrazovne politike.

U ovom radu prihvaćen je stav da se kvalitet najbolje procenjuje na osnovu gotovog proizvoda ili produkta koji nastaje kao rezultat određenog procesa (Garvin 1984), pri čemu je akcenat na kvalitativnim a ne kvantitativnim indikatorima. Zato je zastupljena teza da ishodi učenja, povezani sa znanjima i veštinama koje studenti stiču nakon određenog perioda učenja, predstavljaju svojevrsan indikator kvaliteta obrazovanja. Njihova upotreba u nastavnom procesu ima značajne efekte na unapređenje kvaliteta nastave, povećanje transparentnosti, omogućavanje razvoja

potrebnih veština, planiranje i usklađivanje nastavnog rada i dr. Stoga je ovaj koncept analiziran kao važan aspekt ostvarenja postavljenih ciljeva reforme visokog obrazovanja.

U okviru analize ishoda učenja, istaknut je značaj razvoja ključnih kompetencija studenata, sa akcentom na opšte kompetencije, za koje brojni autori smatraju da su značajnije za postizanje profesionalnog uspeha od područno specifičnih (Gibb, Curtin 2004, Vazirani 2010). Aktuelna situacija ubrzanog razvoja i napretka, nameće potrebu da se i ciljevi i ishodi učenja menjaju i da se pred studente i nastavnike postavi ideal obrazovanja, oslikan u pojedincu koji je sposoban da se snalazi u mnoštvu različitih izvora informacija, dolazi do novih saznanja, koji je radoznao i ima razvijenu kritičku svest, kreativan i sposoban za komunikaciju i saradnju sa drugima (Young, Chapman 2010). Takođe, problematiku kvaliteta visokog obrazovanja i razvoja kompetencija, važno je sagledati i iz položaja studenata. Svaki student želi da osigura da će njegovo obrazovanje voditi do zapošljavanja i omogućiti mu razvoj kompetencija i sposobnosti potrebnih društvu, ali i da će ga pripremiti za učenje i razvoj kako bi odgovorio zahtevima i u budućnosti. Navedeni, kao i brojni drugi razlozi utiču na to da se razvoj ključnih kompetencija studenata posmatra kao prioritetni zadatak visokog obrazovanja.

Polazeći od problema istraživanja koji se prevashodno odnosio na utvrđivanje efekata reforme visokog obrazovanja i ispitivanje uticaja kvaliteta obrazovanja i nastave na razvoj opštih sposobnosti studenata i time ostvarenje ishoda učenja, izvedeni su značajni zaključci, čija će sinteza biti predstavljena u nastavku.

- Utvrđeno je da nastavnici nisu zadovoljni efektima reforme i da se samo 0,8% njih u potpunosti slaže sa tvrdnjom da se reformom unapredio kvalitet obrazovanja. Iako su, generalno, zadovoljniji obrazovnom uslugom na fakultetima, negativnije procenjuju promene u nastavnim planovima i programima ističući da nisu usaglašeni sa tržištem rada. Ocenjuju da su predavanja i dalje dominantan deo nastavnog rada, ali pozitivnije ocenjuju upotrebu savremenih nastavnih sredstava i povećanje demokratičnosti visokog obrazovanja.
- Nisu utvrđene značajnije razlike u zadovoljstvu uslovima studiranja između sadašnjih i diplomiranih studenata. Međutim, razlike postoje u zavisnosti od naučne oblasti i pokazalo se da su studenti prirodnih i tehničkih nauka zadovoljniji studijama nego studenti društveno-humanističkih nauka. Takođe,

studenti sa višim obrazovnim ciljevima i aspiracijama zadovoljniji su svojim studijama. U pogledu generalnog zadovoljstva obrazovnom uslugom, zaključeno je da su nastavnici najmanje zadovoljni, zatim da su sadašnji studenti zadovoljniji, te da su diplomirani studenti najzadovoljniji obrazovnom uslugom na fakultetu.

- Veliki procenat sadašnjih i diplomiranih studenata nije uopšte upoznat sa konceptom ishoda učenja ili su samo čuli nešto o njemu, ali ne znaju ništa detaljnije. Međutim, oni koji su upoznati uglavnom ih definišu kao znanja, veštine i kompetencije koje studenti treba da steknu tokom studija. Najznačajniji ishodi učenja koje treba razvijati tokom trajanja visokog obrazovanja spadaju u grupe opštih i područno specifičnih kompetencija. Među faktorima koji u najvećoj meri utiču na ostvarenje ishoda učenja u nastavnom procesu izdvajaju se zalaganje i trud nastavnika i studenata.
- Nastavnici najčešće planiraju ishode učenja za predmete koje predaju, a u manjem procentu i za celokupne studijske programe. Po njihovom mišljenju, najznačajniji ishodi odnose se na razvoj opštih kompetencija, a posebno kritičkog mišljenja studenata. Adekvatnom proverom ostvarenosti ishoda učenja studijskog programa smatraju kontinuirano praćenje studenata i nakon završetka studija. Za odgovarajuće procenjivanje ishoda konkretnog predmeta navode izvršavanje predispitnih i ispitnih obaveza koje se ogledaju u praktičnim situacijama i rešavanju problema.
- Kao najcelishodniji način procenjivanja ostvarenosti ishoda učenja nastavnici navode završni ispit nakon realizovanog predmeta, dok sadašnji i diplomirani studenti smatraju da je adekvatniji praktični rad. Međutim, ispitanici smatraju da je značajno i procenjivanje sposobnosti za praktičnu primenu znanja, snalaženje u problemskim situacijama i kritičko mišljenje studenata. Takođe, ocenjuju usmeni ispit kao adekvatan, ali smatraju da je bolje da se kombinuje sa drugim metodama.
- Kada je u pitanju selekcija ključnih kompetencija, ispitanici se slažu da su najznačajnije one koje se odnose na sposobnost kritičkog mišljenja i rešavanja problema, kao i na kreativnost i inovaciju. Rezultati ukazuju na to da postoje značajne razlike u proceni uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih sposobnosti između tri grupe ispitanika, pri čemu sadašnji student imaju



pozitivnije mišljenje o tome. Oni ističu da se najviše razvijaju lična svojstva kao što su upornost, odgovornost i samostalnost. Diplomirani studenti i, posebno nastavnici, smatraju da visoko obrazovanje najviše utiče na razvoj sposobnosti memorisanja i reprodukcije nastavnih sadržaja. Međutim, slažu se da se najmanje utiče na razvoj sposobnosti za komunikaciju na stranom jeziku, adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije i timski rad.

- Za razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema, sadašnji i diplomirani studenti smatraju da je od presudnog značaja njihovo lično angažovanje i pristup učenju. Nakon toga ističu značaj motivacije i podsticaja u okviru porodice. Kao značajne faktore navode i iskustvo tokom studija, kao i formalno i neformalno obrazovanje. Međutim, smatraju da znatno manji uticaj imaju slobodno vreme i aktivnosti i socijalna sredina, dok obrazovanje u srednjoj školi i masovne medije smatraju najmanje značajnim.
- Ispitivanjem uticaja organizacije nastave na razvoj opštih sposobnosti (posebno kritičkog mišljenja i rešavanja problema), uočeno je da su najmanje zastupljene nastavne strategije koje se odnose na identifikaciju problema, upotrebe informacija za rešavanje problema i samostalnu procenu tačnosti rešenja. Zaključeno je i da se tokom predavanja kritičko mišljenje studenata ne podstiče u dovoljnoj meri. Sa druge strane, ispitanici procenjuju da nastavnici značajno podstiču samostalnost studenata, da ih ohrabruju da pitaju i traže objašnjenja, kao i da postavljaju zadatke u kojima se traži logičko razmišljanje i povezivanje sadržaja.
- Prilikom evaluacije kvaliteta nastave utvrđeno je da postoje značajne razlike između grupa ispitanika i da nastavnici generalno pozitivnije procenjuju navedene aspekte nastavnog procesa, a time i kvalitet nastave. Sa druge strane, sadašnji studenti imaju znatno negativniju procenu, dok diplomirani studenti najlošije ocenjuju navedene aspekte. Kao najbolje ocenjuju materijalnu opremljenost fakulteta, zatim didaktičko-metodička i, na kraju, pedagoško-psihološka svojstva nastavnika. Utvrđeno je takođe, da određene sociodemografske karakteristike ispitanika utiču na procenu kvaliteta nastave u smislu da su ispitanici sa prirodnih i tehničkih nauka, zaposleni sa više godina radnog staža i nastavničkim zvanjima zadovoljniji kvalitetom nastave. Međutim,

studenti koji su upisani na starije godine studija negativnije procenjuju kvalitet nastave.

Na osnovu prikazanih ključnih rezultata i zapažanja može se zaključiti da je opšta hipoteza od koje se pošlo prilikom realizacije ovog istraživanja delimično potvrđena. Pretpostavljeno je da je *aktuelna reforma imala značajan uticaj na unapređenje kvaliteta visokog obrazovanja koji se reflektuje u adekvatnoj realizaciji planiranih ishoda učenja, kao i razvoju ključnih kompetencija studenata.*

Upoređujući očekivanja sa dobijenim rezultatima zaključeno je da postoji određena razlika i da se, po mišljenju ispitanika, aktuelnom reformom i Bolonjskim procesom nije značajnije unapredio kvalitet visokog obrazovanja. Međutim, utvrđeno je da se, ipak, u znatnoj meri utiče na razvoj ključnih kompetencija studenata kao što su kritičko mišljenje i sposobnost rešavanja problema. Ukazano je na to da je upotreba ishoda učenja u visokoškolskoj nastavi zabeležila značajan porast tokom protekle decenije i da njihovo planiranje na nivou predmeta, ali i studijskog programa, uključuje i opšte kompetencije u znatno većoj meri.

Međutim, aspekti reforme i ključne akcione linije Bolonjskog procesa, koje su detaljno predstavljene u teorijskom delu rada nisu doživeli svoju punu afirmaciju u obrazovnoj praksi kada su u pitanju visokoškolske institucije u Republici Srbiji. Iako se ovo istraživanje odnosi na Univerzitet u Novom Sadu, mišljenja smo da bi potonja istraživanja trebalo da se obuhvate analizu i na drugim univerzitetima u Srbiji, kao i da bi prikupljeni podaci ukazali na veoma slične zaključke.

Nastavnici i studenti ocenjuju da se visokoškolskom nastavom i dalje insistira na zapamćivanju i reprodukovanju činjenica, na predavanjima kao dominantnoj nastavnoj metodi, kao i da se nedovoljno insistira na razvoju praktičnih veština i sl. Veći deo njih, ipak, smatra da nastava utiče na razvoj opštih sposobnosti, da se studenti podstiču da misle, pitaju i kritički promišljaju, da se neguje i razvija samostalnost i upornost, demokratičnost i tolerancija. Tu su vidljivi oprečni stavovi iako preovlađuju oni koji idu u korist pozitivnih aspekata, unapređenja kurikuluma, upotrebe savremenih nastavnih sredstava a time i generalnog unapređenja nastave.

Zaključuje se da je realizovana većina definisanih reformskih promena, da su koncipirani novi sistemi studija, kreirani drugačiji kurikulumi, da su uvedeni sistemi kontrole kvaliteta, da se povećala mobilnost, otvorenost visokog obrazovanja za sve i sl. Međutim, postavlja se pitanje zašto je onda generalna procena da se reformom nije

unapredio kvalitet obrazovanja? Da li su promene više pretpostavljene na formalnom nivou, ali ne i u praksi? Da li na univerzitetima u Srbiji ne postoje adekvatni uslovi za realizaciju navedenih ciljeva? Da li nastavnici nisu dovoljno pripremljeni? Da li obrazovnom politikom nisu u dovoljnoj meri definisani pravci promene, obaveze i ograničenja? Da li i sam Bolonjski sistem studija ima određene mane, nedoslednosti i posledice po kvalitet obrazovanja? Da li mi, prosto, još uvek nismo navikli na promene? Da li je period od deset godina kratak za utvrđivanje efekata i očekivanje pozitivnih rezultata?

Jasno je da reforma visokog obrazovanja u Republici Srbiji ima određene propuste. Čini se da se većina odnosi na stvari koje su formalno definisane, a u praksi ne postoje uslovi za njihovu realizaciju. Tu činjenicu potvrđuju i otvoreni odgovori ispitanika koji navode značajne probleme sa kojima se susreću i aspekte koji nisu dovoljno unapređeni i inovirani. Najčešće se navode problemi kao što su prevelike grupe i broj studenata što onemogućava interaktivnost i individualizaciju u nastavi, preobimni sadržaji i veliki broj predmeta tokom semestra i školske godine, neusklađenost potrebnog vremena i predispitnih obaveza, nedovoljna povezanost nastavnih sadržaja sa praksom, mnoštvo informacija, tradicionalna nastava i zastarela literatura i sl. Takvi navodi ukazuju na to da određeni problemi postoje i na mikronivou i na makronivou, odnosno da ni obrazovna politika nije do kraja unapređena i usaglašena sa ciljevima evropskog obrazovanja, ali i da sama nastava i saradnja sa studentima takođe u znatnoj meri zaostaje za savremenim obrazovnim trendovima.

Činjenica da i Zakon o visokom obrazovanju koji propisuje i definiše načine i strategije unapređenja visokog obrazovanja u Republici Srbiji nije do kraja jasan, niti odgovara praktičnim implikacijama i da je konstantno pod oštrim kritikama i izložen stalnim dopunama i izmenama. Time se pokušavaju premostiti ključne prepreke između težnji koje treba ispuniti u skladu sa zahtevima Evropske unije i nerealnih mogućnosti u praksi za njihovu realizaciju. Odnosno, zaključak ovog istraživanja odnosi se na činjenicu da je tradicionalni koncept obrazovanja prikriven sistemom obrazovanja prema novom Zakonu o visokom obrazovanju, kao i principima Bolonjske deklaracije bez ozbiljnijih i suštinskih promena. U prilog tome ide i mišljenje pojedinih autora da je Bolonjski proces mnogo važnija stvar za određene zemlje i da je često „upotrebljen od strane vlade kao način da vrši pritisak na univerzitete da rade stvari koje ona od njih godinama zahteva“ (prema: Palfreyman 2008: 249–250).

Zato treba uvažiti načela koja nosi nova obrazovna paradigma i u centar staviti razvoj sposobnosti, ključnih kompetencija za život u 21. veku. Preobimni udžbenici, dominacija predavanja i reprodukcija sadržaja, gde se kao ključne kompetencije studenata shvataju nekritičko prihvatanje jedine istine, sposobnost memorisanja i tačne reprodukcije, moraju se napustiti. Društvu koje uči potreban je čovek koji će biti sposoban da sam dođe do znanja i informacija, koji će znati da ih upotrebi, koji je spreman da uči tokom čitavog života i da samostalno razmišlja i rešava probleme. Dakle, razvoj kompetencija studenata za samostalno snalaženje i učenje tokom i nakon završenih studija postaje imperativ visokog obrazovanja.

Međutim, i sam Bolonjski proces i ideja kreiranja jedinstvenog Evropskog prostora visokog obrazovanja ima svoje oštre kritičare koji smatraju da je to skup pokušaj harmonizacije sistema visokog obrazovanja u Evropi, pri čemu je moguće da univerziteti izgube svoju autonomiju (Palfreyman 2008). Takođe, autori smatraju da su ciljevi kao što su uporedivost i mobilnost još uvek više težnje nego realnost i da sve veći broj studenata koji se upisuje na fakultete utiče na smanjenje kvaliteta obrazovanja (Pusztai, Szabó 2008). Najoštrije kritike zastupaju stav da se Bolonjski proces može shvatiti kao neoliberalni pokret kako bi se smanjila socijalna odgovornost države skraćivanjem trajanja studija i pretvaranjem obrazovanja u privatno dobro (Amaral, Magalhães 2004).

Značaj i doprinos ovog istraživanja je u tome što je izvršena obuhvatna analiza i utvrđivanje korelacije između fenomena kao što su efekti reforme visokog obrazovanja, upotreba ishoda učenja i razvoj ključnih kompetencija, kao i kvalitet nastavnog procesa. Anketiranjem tri grupe zainteresovanih strana, prikupljeni su podaci koji pružaju objektivnost u shvatanju i tumačenju rezultata, kao i mogućnosti uviđanja prostora za unapređenje i napredak visokog obrazovanja.

Iz dobijenih rezultata proizilaze implikacije istraživanja koje se mogu klasifikovati na makro i mikronivo obrazovnog procesa. Implikacije se prevashodno odnose na usaglašavanja obrazovne politike sa realnim stanjem u obrazovnoj praksi i resursima univerziteta. U pogledu makronivoa i obrazovne politike, ističe se potreba da se jasno i precizno definiše Zakon o visokom obrazovanju i usvoje neophodne mere i predlozi za unapređenje kvaliteta obrazovanja. Značajnim faktorom smatra se i materijalno ulaganje u polje istraživanja i naučnu delatnost na univerzitetima što bi,

takođe, osiguralo bolje rezultate u nastavnom radu, kao i uključivanje studenata u istraživanja i praktičan rad.

Na mikronivou potrebno je izvršiti funkcionalne promene u kurikulumima, sadržajima predmeta, kao i literaturi. Nije dovoljno kao do sada fiktivno podeliti predmete na jednosemestralne a zadržati iste nastavne sadržaje, obaveze i zadatke. U nastavni proces neophodno je uključiti studente kao ravnopravne saradnike i nastavu oplemeniti savremenim strategijama, interaktivnim metodama, sredstvima i istraživačkim zadacima.

Moguća ograničenja sprovedene studije odnose se na ispitivanje percepcije ispitanika o efektima i različitim aspektima visokog obrazovanja. Neka pitanja su postavljena tako da se odnose na opšte postupke nastavnika i organizaciju nastave iako je evidentno da postoje značajne razlike među nastavnicima. Takođe, prilikom ispitivanja uticaja visokog obrazovanja na razvoj opštih kompetencija studenata umesto percepcije ispitanika moguće je sprovesti testiranje studenata. Takvo testiranje potrebno je obaviti na početku i na kraju studija kako bi se mogao izmeriti njihov razvoj, ali i istaći uticaj visokog obrazovanja. Međutim, takva istraživanja nije bilo moguće sprovesti u trenutnim uslovima, jer takva testiranja zahtevaju mnogo više vremena ispitanika, kao i longitudinalno praćenje. Kao moguće ograničenje navodimo i mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora jer, iako je upitnik bio potpuno anonimn, ispitanici su upisivali informacije o fakultetu, odseku/smeru/departmentu, zvanju, godini studija i sl.

Ovim istraživanjem otvorio se niz mogućih pitanja, dilema i nedoumica, što smatramo plodonosnim za naredna istraživanja u ovoj oblasti. Mišljenja smo da bi slična istraživanja trebalo da se realizuju na drugim univerzitetima u Srbiji, kako bi se izvršila komparativna analiza i locirali najveći izazovi u sprovođenju reforme. Takođe, značajno bi bilo uporediti rezultate sa istraživanjima sprovedenim na univerzitetima iz razvijenih zemalja Evrope i uočiti moguće pravce promene i poboljšanja. Kada je u pitanju istraživanje razvoja opštih kompetencija studenata, sugestija je da se vrši testiranje studenata na početku i na kraju procesa studiranja, kako bi se izmerio mogući razvoj opštih kompetencija ali i izdvojio uticaj visokog obrazovanja. Poželjno bi bilo i ispitati potrebe tržišta rada i privrede, utvrditi stručne i opšte kompetencije zaposlenih koje su potrebne i na taj način povezati i unaprediti saradnju između univerziteta i tržišta rada.

Međutim, ovakva i slična istraživanja zahtevaju uključivanje stručnjaka različitih profila, brojniji tim eksperata i značajnije ljudske i materijalne resurse.

Promišljanjem i sumiranjem prikazanih teorijskih koncepata, rezultata, kritika, prikaza, kao i sopstvenih ideja i zapažanja zaključujemo da univerzitet još uvek *predstavlja* centar ličnog i profesionalnog rasta i razvoja, mesto koje pruža mogućnost pojedincu da upozna sebe i vidi svet očima nauke, zaintrigira razum i aktivira kritičko mišljenje, zapita se i (p)ostane zauvek radoznao. Pored brojnih (ne)realnih kritika, manjkavosti, nedostataka i optužbi, usmerenih ka reformskim procesima, valja razmeti i činjenicu da obrazovati nekog predstavlja najveći izazov u današnjem svetu preplavljenosti različitim informacijama. Univerzitet zato nudi neponovljiva iskustva i intelektualne izazove i, kako to Karl Jaspers sjajno zaključuje, predstavlja „instituciju koja ujedinjuje ljude koji su profesionalno posvećeni traganju i prenošenju istine u naučnim uslovima/terminima” (Jaspers 1959: 3). Zato ovaj rad pored kritičke distance i objektivnih tumačenja odlikuje i doza pedagoškog optimizma i vere u mogućnosti nauke, kao i obrazovanja.

## 9. Literatura

- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes: A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. *Journal of the European Higher Education Area, Chapter B – Introducing Bologna Objectives and Tools*, B. 2.3-1, 1-24.
- Adamson, L., Becerro, M., Cullen, P., González-Vega, L., Sobrino, J., & Ryan, N. (2010). *Quality Assurance and Learning Outcomes*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-108.
- Altbach, P. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. In J. Forest & P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 121-139., Dordrecht, Netherland: Springer.
- Amaral, A., Magalhães, A. (2004). Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 48, 79-100.
- Anderson, L. (2003). Bloom, B. S. (1913-1999). In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 188-189). New York: MacMillan Reference Books.
- Anderson, L. (2002). Curricular Aligment: a Re-Examination, *Theory into Practice*, 41(4), 254-260.
- Ascough, R. S. (2011). Learning (About) Outcomes: How the Focus on Assessment Can Help Overall Course Design. *Canadian Journal of Higher Education*, 41(2), 44-61.
- Ashwin, P. (2009). *Analysing Teaching-Learning Interactions in Higher Education*, London, New York: Continuum.
- Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training (1992). *Key competencies - Report of the Committee to advise the Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training on employment-related Key Competencies for postcompulsory education and training*, preuzeto sa <http://www.voced.edu.au/content/ngv28045>
- Bahous, R., Nabhani, M. (2011). Assessing education program learning outcomes. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23, 21-39.
- Baldwin, G., James, R. (2010). Access and Equity in Higher Education. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 334-340). Oxford: Elsevier.
- Barrett, G. V., Depinet, R. L. (1991). A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence. *American Psychologist*, 46(10), 1012-1024.
- Barnett, R. (1994/2005). The idea of quality - Voicing the educational. In J. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 38-45). London: Taylor & Francis.
- Bart, W. (2008). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology* (pp. 110-111). Los Angeles: SAGE Publications.
- Becher, T. (2004). Higher Education in a Context of Change. In B. Moon, S. Brown, M. Ben-Peretz (Eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 705-722). London: Taylor & Francis.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences (Fourth edition)*. Boston: Allyn and Bacon.

- Berg C., & Teichler, U. (1988). Unveiling the hidden information in Credentials: a proposal to introduce a "Supplement to Higher Education Diplomas". *Higher Education in Europe*, 13(3), 13-24.
- Bergen communiqué (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf)
- Berger, J., Cohen, B. P. and Zelditch, M. Jr. (1972). Status characteristics and social interaction. *American Sociological Review*, 37(3): 241-255.
- Berlin Communiqué (2003). "Realising the European Higher Education Area" Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf)
- Biggs, J., Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does (4th edition)*. Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining 21st century skills. In P. Griffin, B. McGaw, E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66). London: Springer.
- Blackie, M. A. L., Case, J. M. & Jawitz, J. (2010): Student-centeredness: the link between transforming students and transforming ourselves, *Teaching in Higher Education*, 15(6), 637-646.
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bodroški, B. (2012). Komercijalizacija visokoškolskog obrazovanja i različiti pristupi osiguranju kvaliteta. *Nastava i vaspitanje*, 61(4), 645-661.
- Bologna beyond 2010 (2009). Report on the Development of the European Higher Education Area, Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by the Benelux Bologna Secretariat, Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009, preuzeto sa <http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf>
- Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education of 19 June 1999, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary?. In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp.35-48). London: Kogan Page.
- Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education & Training*, 39(8/9), 344-348.
- Bourdieu, P. (1979/1996). *Distinction - A social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1972/1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., and Passeron, J. (1970/1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage Publication.



- Bowman, K. (2010). *Background paper for the AQF Council on generic skills*. preuzeto sa <http://www.aqf.edu.au/Portals/0/Documents/Generic%20skills%20background%20paper%20FINAL.pdf>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: A Wiley - Interscience Publication.
- Brooks, R., Waters, J. (2011). *Student mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Brown, S., Race, P. (2002). *Lecturing: a practical guide*. London: Kogan Page.
- Brus, S., Komljenović, J., Mac Síthigh, D., Noope, G., & Tück, C. (2007). Student participation in QA: strengths and challenges. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale *et al.* (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 53-58). Brussels: European University Association asbl.
- Budapest-Vienna Declaration* (2010). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- Bucharest Communiqué* (2012). Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, preuzeto sa <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf>
- Byrd, A. (2002). The Revised Taxonomy and Prospective Teachers. *Theory into Practice*, 41(4), 244-248.
- Byrne, M., Flood, B., Willis, P. (2009). An Inter-Institutional Exploration of the Learning Approaches of Students Studying Accounting. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 155-167.
- Caracelli, V., Green, J. (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.
- Cardoso, A. R., Portelay, M., Sáz, M. and Alexandre, F. (2008). Demand for Higher Education Programs: The Impact of the Bologna Process. *CESifo Economic Studies*, 54(2), 229-247.
- Carr, J. W., Hardin, S. (2010). The Key to Effective Assessment: Writing Measurable Student Learning Outcomes. *Recreational Sports Journal*, 34, 138-144.
- Castelluccio, C., Lanfranco, M. (2006). Quality assurance in United Kingdom higher education. A case study: the London Metropolitan University. In C. Orsinger (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* (pp. 23-50). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Castillo, J., Caruana, C. J., Wainwright, D. (2011). The changing concept of competence and categorisation of learning outcomes in Europe: Implications for the design of higher education radiography curricula at the European level. *Radiography*, 17, 230-234.
- Catelli, L. (2005). Psychomotor Domains. In S. J. Farenga, D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of Education and Human Development* (pp. 651-655). Armonk, New York: Myron E. Sharpe.
- Chmielecka, E. (2014). Academic Values and the Procedures of Quality Assurance. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 43-5). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cleary, M., Flynn, R., Thomasson, S., Alexandar, R., McDonald, B. (2007). *Graduate Employability Skills*, Melbourne: Precision Consultancy.

- Coate, K. (2009). Curriculum. In M. Tight, K. H. Mok, J. Huisman and C. C. Morphey (Eds.), *The Routledge International Handbook of Higher Education* (pp. 77-90). New York and London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2004). *A Guide to Teaching Practice (Fifth edition)*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Cox, W. (2003). A MATH-KIT for engineers. *Teaching Mathematics and its applications*, 22(4), 193-198.
- Craiger, K., Ford, J., Salas, E. (1993). Application of Cognitive, Skill-Based, and Affective Theories of Learning Outcomes to New Methods of Training Evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 311-328.
- Crawford, B. (2003). 21st Century Learning Outcomes Project. *The Journal of General Education*, 52(4), 266-282.
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, C. J. and Cragolini, V. (2004). Developing generic skills at university, during work placement and in employment: Graduates' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 23(2), 147-165.
- Curvale, B. (2010). Toward the European quality assurance dimension: Fostering the participation of ENQA members. In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne and M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010) A decade of European co-operation in quality assurance in higher education* (pp. 20-22). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Dale, B. G. (2003). TQM: An Overview. In B. G. Dale (Ed.), *Managing quality* (pp. 3-33). Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Davies, A., Fidler, D., Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*, Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute, preuzeto sa <http://www.iftf.org/futureworkskills2020>
- de Bruin, L. (2010). Foreword. In J. Lokhoff et al. (Eds.), *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles - Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes* (pp. 11-13). Bilbao: de la Universidad de Deusto.
- de Wit, H. (2007). European Integration in Higher Education: The Bologna Process Towards a European Higher Education Area. In James J. F. Forest and Philip G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 461-482). Dordrecht: Springer.
- Department of Education, Science and Training, and the Australian National Training Authority (2002) *Employability Skills for the Future*, preuzeto sa <http://www.voced.edu.au/content/ngv12484>
- Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (1998). *Learning for Life Final report - Review of Higher Education Financing and Policy*, preuzeto sa <http://www.voced.edu.au/node/14869>
- Diploma Supplement* (2014). preuzeto sa [http://www.europass.fi/download/147031\\_Online\\_the\\_diploma\\_supplement.pdf](http://www.europass.fi/download/147031_Online_the_diploma_supplement.pdf)
- Doherty, J. (1994/2005). Introduction: The concern for quality. In J. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 2-19). London: Taylor & Francis.
- Du Bois, W. E. B. (1903/2007). *The Souls of Black Folk*. New York: Oxford University Press.
- Eggins, H. (2014). Questions of Access. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 27-42). Rotterdam: Sense Publishers.

- EACEA P9 Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice, preuzeto sa <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf>
- ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (3<sup>rd</sup> Edition)*, Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, preuzeto sa [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf)
- Erjavec, Z. (2008). Ishodi učenja predmeta. U B. Divjak (Ur.), *Ishodi učenja u visokom školstvu* (str. 65-72). Varaždin: TIVA Tiskara, Fakultet organizacije i informatike.
- European Commission (2009). *ECTS Users' guide*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, preuzeto sa [http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/tools/docs/ects-guide_en.pdf)
- European Commission (2008). *Green Paper, the European Research Area: New Perspectives - Public Consultation Results*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2007). *The European Research Area: New Perspectives, Green Paper 04. 04. 2007.*, preuzeto sa <http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/understanding-era-european-commission-eur22840-161-2007-en.pdf>
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, preuzeto sa [http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf)
- European Council (2000). *Presidency conclusions, Lisbon European Council, March 23–24, 2000.* preuzeto sa [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice.
- Eurydice (2002). *Key competencies - A developing concept in general compulsory education*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Evans, A. & Chun, E. B. (2007). The theoretical framework: Psychosocial oppression and diversity. *ASHE Higher Education Report*, 33(1), 1-26.
- Evans, L., Abbott, I. (1998). *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Cassell.
- Ewell, T. (2013). Role of the AHELO Feasibility Study Technical Advisory Group (TAG). In *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report Volume 2 - Data Analysis and National Experiences* (pp. 153-173). Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD.
- Ewel, P. (2006). *Applying Student Learning Outcomes Concepts and Approaches at Hong Kong Higher Education Institutions: Current Status and Future Directions*. Boulder: National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS), preuzeto sa [http://www.ied.edu.hk/obl/files/OBA\\_2nd\\_report.pdf](http://www.ied.edu.hk/obl/files/OBA_2nd_report.pdf)
- Foschi, M. (2000). Double Standards for Competence: Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 26, 21-42.
- From Berlin to Bergen* (2005). General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005, preuzeto sa

- <http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Report-from-BerlintoBergen-May-2005.pdf>
- Fallows, S., Steven, C. (2000). Buiding employability skills into the higher education curriculum: a university-wide initiative. *Education + Training*, 42(2), 75-82.
- Fulan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change (fourth edition)*. New York: Teachers College Press.
- Furedi, F. (2013). Learning outcomes are corrosive. *CAUT Bulletin*, 60(1), ProQuest pg. A2.
- Gadelrab, H. F. (2011). Factorial Structure and Predictive Validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1197-1218.
- Gajić, O. (2011). *Građansko obrazovanje za demokratiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2011). Personalne i socio-demografske karakteristike kao korelati vrednosnih orijentacija i interesovanja studenata u Vojvodini. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 139-159.
- Gajić, O., Budić, S., Lungulov, B. (2009). „Jedinstvo u različitosti“ kao evropska dimenzija visokog obrazovanja. U O. Gajić (Ur.), *Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Istraživanje i razvoj (Vol. 5)*, (str. 133-146). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- García-Aracil, A. (2008). European Graduates' Level of Satisfaction with Higher Education. *Higher Education*, 57, 1-21.
- Garrison, D. R., Anderson, T. and Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garvin, D. A. (1984). What Does “Product Quality” Really Mean. *Sloan Management Review*, 26(1), 25-43.
- Gelo, O. & Braakmann, D. & Benetka, G. (2008). Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42, 266–290.
- Gibb, J., Curtin, P. (2004). Overwiev. In J. Gibb (Ed.), *Generic skills in vocational education and training - Research readings* (pp. 7-18). Adelaide: National Centre for Vocational Education Research Ltd.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Glaser, R. (1963). Instructional Technology And The Measurement Of Learning Outcomes: Some Questions. *American Psychologist*, 18(8), 519-521.
- Glogger, I., Schwonke, R., Holzäpfel, L., Nückles, M., Renkl, A. (2012). Learning Strategies Assessed by Journal Writing: Prediction of Learning Outcomes by Quantity, Quality, and Combinations of Learning Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 452-468.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- González, J., Wagenaar, R. (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process - An introduction (2<sup>nd</sup> Edition)*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., Wagenaar, R. (2005). Tuning Objectives and Methodology,. In J. González, R. Wagenaar (Eds.), *Tuning Educational Structures in Europe II – Universities' contribution to the Bologna Process* (pp. 25-38). Bilbao: Universidad de Deusto.

- González, J., Wagenaar, R. (2003). Introduction. In J. González, R. Wagenaar (Eds.), *Tuning Educational Structures in Europe - Final Report Phase One* (pp. 21-24). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goody, J. (1992). Culture and its boundaries: a European view. *Social Anthropology*, 1(1a), 9-32.
- Goody, J. and I. Watt (1963). The consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, 5(3), 304-345.
- Gordon, J., Halasz, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D. & Wiśniewski, J. (2009). *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research.
- Gray J. P., Patil, A. and Codner G. (2009). The Background of Quality Assurance in Higher Education and Engineering Education. In A. S. Patil and P. J. Gray (Eds.), *Engineering Education Quality Assurance - A Global Perspective* (pp. 3-28). Dordrecht: Springer.
- Green, D. (1994). What is Quality in Higher Education? Concepts, Policy and Practice. In D. Green (Ed.), *What is Quality in Higher Education* (pp. 3-20). Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Griffiths, S. (2009). Teaching and learning in small groups. In H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshal (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp 72-84). New York: Routledge.
- Gürüz, K. (2008). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. New York: State University of New York Press.
- Haggis, T. (2009). What have we been thinking of? A critical overview of 40 years of student learning research in higher education. *Studies in Higher Education*, 34(4), 377-390.
- Handal, G. (2003). *Studentska evaluacija nastave: Priručnik za nastavnike i studente visokoškolskih ustanova*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Harden, R. M. (2002). Developments in outcome-based education. *Medical Teacher*, 24(2), 117-120.
- Haste, H. (2008). Constructing competence: Discourse, identity and culture. In I. Plath, I. Graudenz and H. Breit (Eds.), *Kultur – Handlung – Demokratie* (pp. 109-134). Wiesbaden: VS Research.
- Hašková, A., Lachká, L., Pilárik, L. & Rattray, J. (2014). Information and Internal Quality Assurance in European and Slovak Higher Education Institutions. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 97-107). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hénard, F. (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*, Paris: OECD.
- Hénard, F. (2007). Practice and effects of self-evaluation in the institutional evaluation processes of CNÉ - A study based on 17 evaluation reports of higher education Institutions of Ile-de-France. In L. Bollaert *et al.* (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 76-84). Brussels: European University Association asbl.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Holloway, J. (1994/2005). Is there a place for Total Quality Management in higher education?. In J. Doherty (Ed.), *Developing quality systems in education* (pp. 60-67), London: Taylor & Francis e-Library.
- Holmes, G., Hooper, N. (2000). Core Competence and Education. *Higher Education*, 40(3), 247-258.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C., Wood, M. (2005). *Improving Quality in Education*. London: Taylor & Francis Group.
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoški istraživanja*, 8(1), 7 – 18.
- Hrvatić, N. (2007). Interkulturalna pedagogija: nove paradigme. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 241 – 254.
- Husén, T. (1989). Foreword. In G. F. Madaus and D. L. Stufflebeam (Eds.), *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler* (pp. vii-x). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Hussey, T., Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 107-115.
- Hussey, T., Smith, P. (2003). The Uses of Learning Outcomes. *Teaching in Higher Education*, 8(3), 357-368.
- Hussey, T., Smith P. (2002). The trouble with learning outcomes. *Active Learning in Higher Education*, 3(2), 220-233.
- James, M., Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7-30.
- James, M., Pollard, A., Rees, G., Taylor, C. (2005). Researching learning outcomes: building confidence in our conclusions. *The Curriculum Journal*, 16(1), 109-122.
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society - Active citizenship in a late modern age (Lifelong Learning and the Learning Society, Volume 3)*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society - Sociological perspectives (Lifelong Learning and the Learning Society, Volume 2)*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Jarvis, P. (2000). Globalisation, the Learning Society and Comparative Education. *Comparative Education*, 36(3), 343-355.
- Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training*. London: The Falmer Press.
- Karakhanyan, S., Van Veen, K., Bergen, T. (2012). Teacher Perceptions of Bologna Reforms in Armenian Higher Education. *European Education*, 44(2), 65-89.
- Karseth, B. (2006). Curriculum restructuring in higher education after the Bologna process: A new pedagogic regime?. *Revista española de educación comparada*, 12, 255-284.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, 41(2), 203-223.
- Kennedy, D., Hyland, Á., Ryan, N. (2012). Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide. *Journal of the European Higher Education Area, Chapter C – Implementing Bologna in your institution C 3.4-1*, 1-30.

- Kehm, B. (2003). Internationalization in Higher Education: From regional to global. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 109-118). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.
- Kermek, D. (2008). Ishodi učenja u okviru postojeće zakonske regulative. U B. Divjak (Ur.), *Ishodi učenja u visokom školstvu* (str. 29-32). Varaždin: TIVA Tiskara, Fakultet organizacije i informatike.
- King, R., Ruiz-Gelicez, E. (2003). International Student Migration and the European "Year Abroad" Effects on European Identity and Subsequent Migration Behavior. *International Journal of Population Geography*, 9(3), 229-252.
- Knight, J. (2007). Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In J. J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 207-227). Dordrecht: Springer.
- Knight, J. (2004). Internationalization remodeled: Definitions, rationales and approaches. *Journal for Studies in International Education*, 8(1), 5-31.
- Knight, J. (2003). Updated internationalization definition. *International Higher Education*, 33, 2-3.
- Kohoutek, J. (2009a). Quality Assurance in Higher Education: a Contentious yet Intriguing Policy Issue. In J. Kohoutek (Ed.), *Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries – Agenda Ahead* (pp. 21-50). Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Kohoutek, J. (2009b). Setting the Stage: Quality Assurance, Policy Change, and Implementation. In J. Kohoutek (Ed.), *Implementation of the Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education in the Central and East-European Countries – Agenda Ahead* (pp. 11-20). Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology, Methods & Techniques*. New Delhi: New Age International (P) Ltd. Publishers.
- Krathwohl, D. (2002). The Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Krathwohl, D., Anderson, L. (2003). Taxonomies of Educational Objectives. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp 2429-2433), New York: MacMillan Reference Books.
- Kristoffersen, D. (2010). From the first pilot projects to the founding of ENQA (1994–2000). In F. Crozier, N. Costes, P. Ranne and M. Stalter (Eds.), *ENQA: 10 years (2000–2010) A decade of European co-operation in quality assurance in higher education* (pp. 5-9). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Lai, R., Sanusi, N. (2013). Improving Higher Education Student Learning through a Table of Learning. *Creative Education*, 4(7A2), 150-157.
- Lattuca, L. R. (2007). Curricula in International Perspective. In J. J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 39-64). Dordrecht: Springer.
- Leckey, J. F., McGuigan, M. A. (1997). RIGHT TRACKS - WRONG RAILS: The Development of Generic Skills in Higher Education. *Research in Higher Education*, 38(3), 365-378.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.

- Leisyte, L. & Westerheijden, D. F. (2014). Stakeholders and Quality Assurance in Higher Education. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 83-98). Rotterdam: Sense Publishers.
- Leuven & Louvain-la-Neuve communiqué (2009). The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)
- Levy, F. (2010). How Technology Changes Demands for Human Skills. *OECD Education Working Papers*, 45, 1-17.
- Liessmann K. P. (2006/2008). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- Light, R. J., Singer, J. D., Willett, J. B. (1990). *By design: Planning Research on Higher Education*. Cambridge, Massachusetts, and London: Harvard University Press.
- Lisbon Convention (1997). Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, preuzeto sa <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/165.htm>
- Lokhoff, J. Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F., Gobbi, M. (Eds) (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles - Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- London Communiqué (2007). Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf)
- Lundberg, C. C. (1973). Planning the Executive Development Program. *California Management Review*, 15(1), 10-15.
- Lungulov, B. (2011). Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 7(9), 610-623.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jakobsen, L. (2004). *Self-evaluation in European Schools - A story of change*. London: Routledge Falmer.
- Madaus, G. F. and Stufflebeam D. L. (1989). Tyler's Rationale for Curriculum Development – Overview. In G. F. Madaus and D. L. Stufflebeam (Eds.), *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler* (pp. 199-200). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., Festinger D. (2005). *Essentials of Research Design and Methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- McClelland, D. (1994). The Knowledge-Testing-Educational Complex Strikes Back. *American Psychologist*, 49(1), 66-69.
- McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McGuinness, C. (2005). Behind the acquisition metaphor: conceptions of learning and learning outcomes in TLRP school-based projects. *The Curriculum Journal*, 16(1), 31-47.
- McKimm, J. (2009). Teaching quality, standards and enhancement. In H. Fry, S. Ketteridge, S. Marsha (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 186-197). New York: Routledge.



- McLaughlin, J. S., McLaughlin, G. W., Muffo, J. A. (2001). Using Qualitative and Quantitative Methods for Complementary Purposes: A Case Study. *New Directions for Institutional Research*, 112, 15-41.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26(1), 3-29.
- Melton, R. (1996). Learning Outcomes for Higher Education: Some Key Issues. *British Journal of Educational Studies*, 44(4), 409-425.
- Michalak, M. J. (2010). Supporting a Culture for Quality Improvement in Teacher Education: Towards a Research Partnership. In B. Hudson, P. Zgaga and B. Åstrand (Eds.), *Advancing Quality Cultures for Teacher Education in Europe: Tensions and Opportunities* (pp. 69-86). Umeå: Umeå School of Education, Umeå University.
- Michra, S. (2007). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. Bangalore: National Assessment and Accreditation Council (NAAC).
- Milutinović, J. (2009). Različiti pristupi kvalitetu obrazovanja. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 128, 75-88.
- Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Mirabile, R. J. (1997). Everything You Wanted to Know about Competency Modeling. *Training and Development*, 51(8), 73-77.
- Moon, J. (2002). *The Module & Programme Development handbook*. London: Kogan Page Limited.
- Morton, A. (2009). Lecturing to large groups. In H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshal (Eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 58-71). New York: Routledge.
- NCVER (2003). *Defining generic skills: At a glance*, Adelaide: National Centre for Vocational Education Research, preuzeto sa <http://www.ncver.edu.au/research/proj/nr2102b.pdf>
- Newton, J. (2007). What is Quality?. In L. Bollaert, S. Brus, B. Curvale *et al.* (Eds.), *Embedding Quality Culture in Higher Education* (pp. 14-20). Brussels: European University Association asbl.
- Nowakowski, J. R. (1983). On educational evaluation: A conversation with Ralph Tyler. *Educational Leadership*, 40(8): 24-29.
- Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices, *OECD Education Working Papers*, No. 15, OECD Publishing, preuzeto sa <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/40256023.pdf>
- OECD (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO, Feasibility Study Report, Volume 3 – Further Insights*, preuzeto sa <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf>
- OECD (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, Volume 2 – Data Analysis and National Experiences*, preuzeto sa <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>
- OECD (2012). *AHELO Feasibility Study Interim Report*, Directorate for Education, Institutional Management in Higher Education Governing Board, preuzeto sa <http://search.oecd.org/officialdocuments/displaydocumentpdf/?cote=edu/imhe/ahelo/gne%282012%295&doclanguage=en>

- OECD (2010-2011). *OECD - AHELO Assessment of Higher Education Learning Outcomes*, preuzeto sa <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45755875.pdf>
- OECD (2010). *Learning our lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education, Institutional Management in Higher Education*, preuzeto sa <http://www.oecd.org/edu/imhe/44058352.pdf>
- OECD (2009). *The OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO*, preuzeto sa <http://www.oecd.org/dataoecd/3/13/42803845.pdf>
- OECD (2001). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation – DeSeCo, Background Paper*, OECD/SFSO/DeSeCo Background Paper, preuzeto sa <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- O'Neill, G., Murphy F. (2010). *Assessment – Guide to Taxonomies of Learning*. Dublin: UCD Teaching and Learning/ Resources, preuzeto sa <http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf>
- Ogienko O, Rolyak A. (2009). Model of Professional Professors Competences Formation: European Dimension. In *Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Network, TEPE 2009 Conference*, Umea University.
- Orsingher, C. (2006). Introduction. In C. Orsingher (Ed.), *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* (pp. 1-3). Heidelberg: Physica-Verlag.
- Otter, S. (1992). *Learning Outcomes in Higher Education*. London: Unit for the Development of Adult Continuing Education.
- Palfreyman, D. (2008). The legal impact of Bologna implementation: exploring criticisms and critiques of the Bologna process. *Education and the Law*, 20(3), 249-257.
- Pechar, H. (2012). The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlascenau, L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 613-630). Dordrecht: Springer.
- Prague Communiqué (2001). Towards the European Higher Education Area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)
- Praslova, L. (2010). Adaptation of Kirkpatrick's four level model of training criteria to assessment of learning outcomes and program evaluation in Higher Education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22, 215-225.
- Pritchard, A., Woolard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Pusztai, G., Szabó, P. Cs. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education*, 40(2), 85–103.
- Quiang, Z. (2003). Internationalization of Higher Education: Towards a Conceptual Framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248-270.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education (2nd edition)*. London: Routledge Falmer.
- Raths, J. (2002). Improving Instructions. *Theory into Practice*, 41(4), 233-237.
- Ridgeway, C. L. and Berger, J. (1986). Expectations, legitimation and dominance behavior in task groups. *American Sociological Review*, 51(5): 603-617.
- Rivza, B., Teichler, U. (2007). The Changing Role of Student Mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457–475.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. In the *Fourth General Assembly of OECD Education Indicators Programme, The INES*

- Compendium, Contributions from the INES Networks and Working Groups* (pp. 61-73). Paris: The Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sadker, D. (2003). Classroom Questions. In J. W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (pp. 310-314). New York: MacMillan Reference Books.
- Sale, J., Lohved, L., Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality & Quantity*, 36, 43-53.
- Schofer, E., Meyer, J. (2005). The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920.
- Schulman, P. R. (1993). The negotiated order of organizational reliability. *Administration and Society*, 25(3), 353-372.
- Scott, P. (2010). Higher Education and the Transformation of Society. In P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education - Third Edition* (pp. 370-376). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Scott, P. (2007). Slika Bolonjskog procesa izvan Evrope: Evropski prostor visokog obrazovanja u globalnom kontekstu. *Časopis za visoko obrazovanje*, 1(1), 43-54.
- Shumway, J. M., Harden, R. M. (2003). AMEE Guide No. 25: The assessment of learning outcomes for the competent and reflective physician. *Medical Teacher*, 25(6), 569-584.
- Sorbonne Joint Declaration* (1998). Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system, Paris, the Sorbonne, May 25 1998, preuzeto sa [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf)
- Sporn, B. (2003). Management in higher education: Current trends and future perspectives in European colleges and universities. In R. Begg (Ed.), *The Dialogue between Higher Education Research and Practice* (pp. 97-107). New York: Kluwer Academic Publisher.
- Stevens, J. (2005). A response to the discussion of the Learning Outcomes Theme Group from a user perspective on professional and workplace learning. *The Curriculum Journal*, 16(1), 105-108.
- Stillman, T. (2007). McDonaldization. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (pp. 2689-2690). Oxford: Blackwell.
- Stone, J. C. (1989). About Ralph Tyler – "Education: Curriculum Development and Evaluation". *Teacher Education Quarterly*, 16(2): 97-103.
- Tauch, C. (2004). Almost Half-time in the Bologna Process — Where Do We Stand?. *European Journal of Education*, 39(3), 275-288.
- Teichler, U. (2011). Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates?. In H. Schomburg & U. Teichler (Eds.), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe - Key Results of the Bologna Process* (pp. 3-41). Rotterdam: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2010). Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe. In D. Mattheou (Ed.), *Changing Educational Landscapes* (pp. 263-283). London, New York: Springer.
- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26.
- Teichler, U., Jahr, V. (2001). Mobility During the Course of Study and After Graduation. *European Journal of Education*, 36(4), 443-458.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Pascarella, E. T., and Nora, A. (1995). Influences affecting the development of students' critical thinking skills. *Research in Higher Education*, 36(1), 23-39.

- The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning, *Official Journal of the European Union*, 49, 10-15. preuzeto sa [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2006.394.01.0010.01.ENG](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.394.01.0010.01.ENG)
- The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, preuzeto sa [http://ec.europa.eu/eqf/documentation\\_en.htm](http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm)
- The UK HE Europe Unit (2005). *Guide to The Bologna Process*, preuzeto sa <http://www.unl.pt/data/qualidade/bolonha/guide-to-the-bologna-process.pdf>
- Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes, Feasibility Study Report Volume 1 – Design and Implementation*. Paris: Organisation for Economic Co-Operation and Development.
- Trier, U. P. (2003). 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. In D. S. Rychen, L. H. Salganik, M. E. McLaughlin (Eds.), *Contributions to the Second DeSeCo Symposium* (pp. 25-64). Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.
- Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills – Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass, A Wiley Imprint.
- Tyler, R. W. (1987). *Education: Curriculum Development and Evaluation*. An oral history conducted 1985-1987 by M. Chall. Berkeley: University of California.
- Tyler, R. (1966/1989). New Dimensions in Curriculum Development. In G. F. Madaus and D. L. Stufflebeam (Eds.), *Educational Evaluation: Classic Works of Ralph W. Tyler (1989)* (pp. 201-207). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO (2005). *UNESCO World Report: Towards Knowledge Societies*, Paris: UNESCO Publishing.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action*, World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO, preuzeto sa <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345e.pdf>
- van der Hijden, P. (2012). Mobility Key to the EHEA and ERA. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlascenau, L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 377-386). Dordrecht: Springer.
- Vazirani, N. (2010). Competencies and Competency Model-A Brief overview of its Development and Application. *Journal of Management*, 7(1), 121-131.
- Veiga, A., Amaral, A. (2008). Survey on the implementation of the Bologna process in Portugal. *Higher Education*, 57(1), 57-69.
- Vlăscenau, L., Grünberg, L., Pârlea D. (2007). *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions (Revised and updated edition)*. Bucharest: UNESCO - CEPES.
- Vukasović, M. (2006). *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*. Beograd: Alternativna akademska obrazovna mreža.
- Wächter, B., Ferencz, I. (2012). Student Mobility in Europe: Recent Trends and Implications of Data Collection. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlascenau, L. Wilson (Eds.), *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 387-411). Dordrecht: Springer.
- Walker, M. (2010). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy, *Journal of Education Policy*, 25(4), 485–501.
- Watson, P. (2002). The Role and Integration of Learning Outcomes into the Educational Process. *Active Learning in Higher Education*, 3(3), 205-219.

- Weber, M. (1921/1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Westerheijden, D. F. & Kohoutek, J. (2014). Implementation and Translation: From European Standards and Guidelines for Quality Assurance to Education Quality Work in Higher Education Institutions. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* (pp. 1-11). Rotterdam: Sense Publishers.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: the Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(S), 297-333.
- Wilde, F., Hardaker, R. (1997). *Clarity is power: learning outcomes, learner autonomy and transferable skills*. London: Further Education Development Agency (FEDA).
- Woodfield, S. (2010). Key Trends and Emerging Issues in International Student Mobility (ISM). In F. Maringe and N. Foskett (Eds.), *Globalization and Internationalization in Higher Education Theoretical, Strategic and Management Perspectives* (pp. 109-123). London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Young, J., Chapman, E. (2010). Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives*, 37(1), 1-24.

## 10. Prilozi

### Prilog A - Evropski okvir kvalifikacija

Svaki od osam nivoa je definisan nizom deskriptora koji ukazuju koji su ishodi učenja relevantni za kvalifikacije na tom nivou u bilo kojem sistemu kvalifikacija.			
	<b>Znanje (Knowledge)</b>	<b>Veštine (Skills)</b>	<b>Znanje i sposobnost (kompetentnost - Competence)</b>
	U EQF-u znanje je opisano kao teoretsko i/ili činjenično.	U EQF-u veštine su opisane kao kognitivne (korišćenje logičkog, intuitivnog i kreativnog razmišljanja) i praktične (uključujući spretnost u rukovanju i korišćenje metoda, materijala, alata i instrumenata).	U EQF-u kompetentnost je opisana u smislu odgovornosti i samostalnosti.
<b>Nivo 1</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 1	Osnovno opšte znanje	Osnovne veštine potrebne da bi se uradili jednostavni zadaci	Rad ili učenje pod neposrednim nadzorom u strukturnom kontekstu
<b>Nivo 2</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 2	Osnovno činjenično znanje u oblasti rada ili nauke	Osnovne kognitivne i praktične veštine potrebne za korišćenje relevantnih informacija da bi se uradili zadaci i rešili rutinski problemi, koristeći jednostavna pravila i alate	Rad ili učenje pod nadzorom uz određenu samostalnost
<b>Nivo 3</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 3	Znanje činjenica, principa, procesa i opštih koncepata u oblasti rada ili nauke	Niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za izvršavanje zadataka i rešavanje problema izborom i primenom osnovnih metoda, alata, materijala i informacija	– Preuzimanje odgovornosti za završetak zadatka u radu ili učenju – Prilagođavanje sopstvenog ophođenja okolnostima u rešavanju problema
<b>Nivo 4</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 4	Činjenično i teoretsko znanje u širem kontekstu unutar oblasti rada ili nauke	Niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za dobijanje rešenja specifičnih problema u oblasti rada ili nauke	– Samostalno upravljanje u okviru uputstava u kontekstu radnih ili naučnih aktivnosti koji je obično predvidiv,

			ali se može promeniti – nadgledanje rutinskog rada drugih, preuzimanje nekih odgovornosti za evaluaciju i poboljšanje aktivnosti rada ili nauke
<b>Nivo 5*</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 5	Sveobuhvatno, specijalizovano, činjenično i teoretsko znanje unutar oblasti rada ili nauke i svest o granicama tog znanja	Sveobuhvatni niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za razvijanje kreativnih rešenja apstraktnih problema	– Korišćenje upravljačkih sposobnosti i nadgledanje u kontekstu radnih i naučnih aktivnosti kada postoje nepredvidive promene – Procena i razvoj sopstvenog učinka i učinka drugih
<b>Nivo 6**</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 6	Napredno znanje oblasti rada ili nauke, uključujući kritičko razumevanje teorija i principa	Napredne veštine, uz prikaz vrhunskog poznavanja materije i inovativnosti, potrebnih za rešavanje složenih i nepredvidivih problema u specijalizovanoj oblasti rada ili nauke	– Izvođenje složenih tehničkih ili profesionalnih aktivnosti ili projekata, preuzimajući odgovornost za proces odlučivanja u nepredvidivim kontekstima rada ili nauke – preuzimanje odgovornosti za upravljanje profesionalnim razvojem pojedinaca i grupa
<b>Nivo 7***</b> Ishodi učenja koji se odnose na nivo 7	– Visoko specijalizovano znanje, koje može biti od najvećeg značaja u oblasti rada ili nauke, kao osnova za originalno razmišljanje – Kritička svesnost predmeta znanja u dređenoj oblasti i na granici između različitih oblasti	Specijalizovane veštine rešavanja problema potrebnih u istraživanju i/ili inovativnosti, s ciljem razvoja novog znanja i procedura i integrisanja znanja iz različitih oblasti	– Izvođenje i menjanje konteksta rada ili nauke koji su složeni, nepredvidivi i zahtevaju nove strateške pristupe – preuzimanje odgovornosti za doprinos profesionalnom znanju i praksi i/ili za procenu strateškog učinka timova
<b>Nivo 8****</b> Ishodi učenja koji se odnose	Znanje na najnaprednijoj granici oblasti	Najnaprednije i najspeccijalizovanije veštine i tehnike,	Prikazivanje suštinskog autoriteta, inovativnosti, samostalnosti, naučnog i

na nivo 8	rada ili nauke i na granici između oblasti	uključujući sintezu i evaluaciju, potrebne za rešavanje kritičkih problema u istraživanju i/ili inovativnosti i za proširivanje i redefinisane postojećeg znanja ili profesionalne prakse	profesionalnog integriteta i održive predanosti razvoju novih ideja ili procesa koji su na vrhu konteksta rada ili nauke, uključujući i istraživanje
-----------	--	---	--

Uskladenost sa Okvirom kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja: Okvir kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja daje deskriptore za cikluse (stepene) studija. Svaki deskriptor ciklusa daje generički opis tipičnih očekivanja postignuća i mogućnosti u vezi sa kvalifikacijama koje predstavljaju kraj tog ciklusa.

\* Deskriptor za visokoobrazovni kratki ciklus (u okviru ili povezan sa prvim ciklusom), razvijen Zajedničkom inicijativom za kvalitet (*Joint Quality Initiative*) kao deo Bolonjskog procesa, odgovara ishodima učenja za nivo 5 EQF-a

\*\* Deskriptor za prvi ciklus u Okviru kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja odgovara ishodima učenja za nivo 6 EQF-a

\*\*\* Deskriptor za drugi ciklus u Okviru kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja odgovara ishodima učenja za nivo 7 EQF-a

\*\*\*\* Deskriptor za treći ciklus u Okviru kvalifikacija Evropskog prostora visokog obrazovanja odgovara ishodima učenja za nivo 8 EQF-a

Preuzeto: Vukasović 2006: 124-129.



Prilog B - Lista opštih kompetencija, definisanih u okviru Tuning projekta (Lokhoff et al. 2010: 63-64).

1. Sposobnost za komunikaciju na drugom (stranom) jeziku.
2. Kapacitet za učenje i kontinuirano učenje.
3. Sposobnost za usmenu i pismenu komunikaciju na maternjem jeziku.
4. Sposobnost za kritičnost i samokritičnost.
5. Sposobnost za planiranje i upravljanje vremenom.
6. Sposobnost za delanje na osnovu etičkog zaključivanja.
7. Kapacitet za stvaranje novih ideja (kreativnost).
8. Sposobnost za pretraživanje, obradu i analizu informacija iz različitih izvora.
9. Sposobnost za autonomni rad.
10. Sposobnost za identifikaciju, postavljanje i rešavanje problema.
11. Sposobnost za primenu znanja u praktičnim situacijama.
12. Sposobnost za donošenje promišljenih odluka.
13. Sposobnost za sprovođenje istraživanja na odgovarajućem nivou.
14. Sposobnost za rad u timu.
15. Znanje i razumevanje predmetnog polja i razumevanje profesije.
16. Sposobnost za motivisanje ljudi i kretanje ka zajedničkim ciljevima.
17. Posvećenost očuvanju životne sredine.
18. Sposobnost za prenošenje ključnih informacija svoje discipline ili oblasti drugima.
19. Sposobnost za apstraktno i analitičko razmišljanje i sintezu ideja.
20. Sposobnost za konstruktivnu interakciju sa drugima bez obzira na poreklo i kulturu, poštujući različitost.
21. Sposobnost za kreiranje i upravljanje projektima.
22. Sposobnost za konstruktivnu interakciju sa drugima, čak i slučaju bavljenja teškim pitanjima.
23. Sposobnost za pokazivanje svesti o pitanju jednakih mogućnosti i o rodnim pitanjima.
24. Posvećenost zdravlju, blagostanju i bezbednosti.
25. Sposobnost za preuzimanje inicijative i negovanje preduzetničkog duha i intelektualne radoznalosti.
26. Sposobnost za evaluaciju i održanje kvaliteta rada.
27. Sposobnost za upotrebu informaciono-komunikacionih tehnologija.
28. Posvećenost zadacima i odgovornostima.
29. Sposobnost za prilagođavanje, snalaženje i delanje u novim situacijama i rad pod pritiskom.
30. Sposobnost za delanje sa socijalnom odgovornošću i građanskom svešću.
31. Sposobnost za rad u međunarodnom kontekstu.

## Prilog C - Upitnik za sadašnje studente

### UPITNIK O KVALITETU VISOKOG OBRAZOVANJA I ISHODIMA UČENJA

Poštovani studenti i studentkinje, pred Vama se nalazi *upitnik* koji je kreiran u cilju istraživanja percepcije studenata-kinja o kvalitetu nastave na fakultetima, zatim da se stekne uvid u mišljenje studenata o tome koliko visokoškolska nastava pored neophodnih znanja koja studenti-kinje dobijaju doprinosi razvoju opštih sposobnosti i kompetencija potrebnih za život i rad.

Uz pitanja u upitniku nalaze se uputstva o načinu odgovaranja na njih. Molimo Vas da pročitate svako pitanje (i uputstvo) i da svojim iskrenim odgovorima doprinesete dobijanju što objektivnijih podataka koji će biti upotrebljeni samo za naučnu analizu.

Upitnik je potpuno anonim i rezultati će se koristiti samo u istraživačke svrhe.

Unapred Vam se zahvaljujemo na saradnji i spremnosti da svojim učešćem doprinesete kvalitetnijoj realizaciji ovoga istraživanja.

### Opšti podaci

1. Fakultet: \_\_\_\_\_
2. Studijska grupa/Odsek: \_\_\_\_\_
3. Godina studija: \_\_\_\_\_
4. Godina upisa na studije: \_\_\_\_\_
5. Uspeh tokom studija (prosečna ocena): \_\_\_\_\_
6. Način studiranja: a) samofinansiranje      b) budžet
7. Pol:    Ž    M
8. Koliko godina imate?
9. Koju srednju školu ste završili?
  - a) Gimnaziju
  - b) Srednju stručnu školu (navedite koju): \_\_\_\_\_
10. Da li ste zaposleni? a) da    b) ne.
11. Školska sprema (zaokružite samo jedan odgovor):

Majke:

  - a) završena osnovna škola/škola za kv radnike
  - b) završena srednja škola
  - c) završena viša škola
  - d) završen fakultet/magistratura ili master/doktorat.

Oca:

  - a) završena osnovna škola/škola za KV radnike
  - b) završena srednja škola
  - c) završena viša škola
  - d) završen fakultet/magistratura ili master/doktorat.

12. Šta od navedenog najbolje opisuje posao kojim su se Vaši otac i majka bavili kada ste Vi završili osnovnu i srednju školu? (Upišite znak X u odgovarajuće polje)  
Ukoliko roditelji tada nisu radili ili su bili penzioneri, navedite poslednji posao koji su imali. Ukoliko nikada nisu radili, označite odgovarajuće kategorije: nezaposlen/a ili neaktivan/a.

Zanimanja	Otac	Majka
1. Uslužna i trgovačka zanimanja (na primer: kuvar, prodavac, radnik u obezbeđenju).		
2. Administrativni službenik (na primer: administrativni sekretar, blagajnik, knjigovođa).		
3. Poljoprivrednik, šumar, ribar i srodna zanimanja (na primer: zemljoradnik, lovac, ribar).		
4. Zanatlije i srodna zanimanja (na primer: limar, instalater, proizvođač odeće, stolar).		
5. Rukovalac mašinama i postrojenjima (na primer: monter, mašinoviđa, vozač).		
6. Stručnjak ili umetnik (na primer: lekar, nastavnik, finansijski stručnjak, pravnik, slikar).		
7. Rukovodilac (direktor), funkcioner i zakonodavac (na primer: direktor preduzeća, hotela).		
8. Inženjer, stručni saradnik ili tehničar (na primer: mašinski inženjer, medicinski tehničar).		
9. Jednostavna zanimanja (na primer: čistač, radnik na tuđem imanju).		
10. Vojna zanimanja (na primer: oficir, podoficir).		
11. Nezaposlen/a (nije imao/la i tražio/la je posao).		
12. Neaktivan/a (nije imao/la i nije tražio/la posao, npr. student, domaćica, izdržavano lice).		
13. Ne znam.		

### Opšti uslovi studiranja

13. Da li ste upoznati sa Bolonjskim procesom i tendencijama razvoja visokog obrazovanja u Evropi?

- da, upoznat-a sam u velikoj meri.
- da, delimično, tj. pretpostavljam šta znači.
- čuo-la sam za taj koncept, ali ne znam ništa o tome.
- ne, nije mi poznato.

14. Naredna pitanja se odnose na Vaše zadovoljstvo studijama i obrazovnom uslugom na Univerzitetu. (Zaokružite broj koji najbolje odražava Vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom):

1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – ne znam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem;

1.	Upisao-la sam željeni fakultet.	1	2	3	4	5
2.	Studijski program koji sam upisao-la ispunio je moja očekivanja.	1	2	3	4	5
3.	Zainteresovan-a sam da deo studija provedem u inostranstvu.	1	2	3	4	5
4.	Smatram da su moje studije intelektualno podsticajne i stimulišuće.	1	2	3	4	5
5.	Zadovoljan-na sam vannastavnim životom na Univerzitetu.	1	2	3	4	5
6.	Zadovoljan-na sam organizacijom studija.	1	2	3	4	5

7.	Smatram da će mi obrazovanje na ovom fakultetu obezbediti veće šanse za zaposlenje.	1	2	3	4	5
8.	Smatram ono što sam do sada naučio-la značajnim za svoju budućnost.	1	2	3	4	5
9.	Kada bih ponovo birao-la, izabrao-la bih drugi studijski program.	1	2	3	4	5
10.	Studenti se osećaju prijatno i sigurno na fakultetu.	1	2	3	4	5
11.	Smatram da su predmeti koje slušamo tokom studija motivišući i da podstiču interesovanje za ove studije.	1	2	3	4	5
12.	Univerzitet stimuliše moj entuzijizam i interesovanje za dalje učenje.	1	2	3	4	5
13.	Smatram da se reformom podigao kvalitet visokog obrazovanja.	1	2	3	4	5
14.	Smatram da je moje iskustvo na univerzitetu značajno i vredno truda.	1	2	3	4	5
15.	Obrazovna usluga je na adekvatnom nivou.	1	2	3	4	5
16.	Ponosan-a sam što sam student-kinja ovog fakulteta.	1	2	3	4	5
17.	Smatram da mi se na fakultetu vraća bar isto toliko koliko ulažem svog napora, vremena i novca .	1	2	3	4	5
18.	Na fakultetu se uvažavaju mišljenja, potrebe i stavovi studenata-kinja.	1	2	3	4	5
19.	Kao student-kinja ovog fakulteta sam ostvario-la većinu svojih svojih očekivanja koje sam imao-la pre upisa.	1	2	3	4	5
20.	Generalno sam zadovoljan-na celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta.	1	2	3	4	5

15. Moj cilj na Univerzitetu je da steknem (zaokružite jedan odgovor):

- a) bečelor diplomu
- b) master diplomu
- c) specijalističku diplomu
- d) diplomu doktora nauka.

16. Moj cilj na Univerzitetu je da steknem (zaokružite jedan odgovor):

- a) znanja i kvalifikacije za zaposlenje
- b) lični i profesionalni razvoj
- c) zadovoljstvo (druženje, zabava)
- d) nešto drugo.

17. Ocenite svoje zadovoljstvo dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu:

- a) uopšte nisam zadovoljan-na
- b) nisam baš zadovoljan-na
- c) delimično sam nezadovoljan-na
- d) ne znam
- e) delimično sam zadovoljan-na
- f) zadovoljan-na sam
- g) veoma sam zadovoljan-na.

18. Ukoliko biste trebali sve iz početka, da li biste ponovo upisali isti Fakultet?

- a) definitivno ne
- b) verovatno ne
- c) možda ne
- d) ne znam
- e) možda da
- f) verovatno da
- g) definitivno da.

## Ishodi učenja i razvoj opštih sposobnosti

19. Da li ste upoznati sa konceptom „ishodi učenja“?

- a) da, upoznat-a sam sa njim
- b) da, delimično, tj. pretpostavljam šta to znači
- c) čuo-la sam za taj koncept, ali ne znam ništa o njemu
- d) ne, nije mi poznat.

20. Ukoliko ste upoznati sa konceptom „ishodi učenja“ opišite ukratko šta pod njim podrazumevate:

---



---

21. U kojoj meri bi po Vašem mišljenju visoko obrazovanje trebalo da ostvaruje navedene ishode učenja kod studenata-kinja? (zaokružite broj koji najbolje odražava Vaš stav)

1 – uopšte ne bi trebalo; 2 – trebalo bi u maloj meri; 3 – ne znam; 4 – u velikoj meri; 5 – u veoma velikoj meri

1.	Razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i sl.).	1	2	3	4	5
2.	Razvoj specifičnih sposobnosti koje su u vezi sa konkretnim studijskim programom.	1	2	3	4	5
3.	Usvajanje konkretnih znanja i sadržaja određenih oblasti.	1	2	3	4	5
4.	Razvoj ličnih osobina i svojstava.	1	2	3	4	5
5.	Socijalne i komunikacijske veštine.	1	2	3	4	5
6.	Opštu kulturu i informisanost.	1	2	3	4	5
7.	Motivaciju i entuzijazam za dalje učenje i usavršavanje.	1	2	3	4	5
8.	Sposobnost samostalnog učenja i ovladavanje metodama efikasnog obrazovanja.	1	2	3	4	5
9.	Moralne i etičke vrednosti.	1	2	3	4	5
10.	Poznavanje i korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija.	1	2	3	4	5

22. Da li Vas profesori/asistenti na početku svakog studijskog predmeta upoznaju sa ciljevima i ishodima učenja koje treba ostvariti tokom njegovog trajanja?

- a) često
- b) povremeno
- c) retko
- d) ne, nikada
- e) neodlučan-na sam.

23. Da li smatrate da je važno da Vas upoznaju sa ishodima učenja i koliko to procenjujete značajnim za njihovo ostvarivanje?

- a) izuzetno je važno
- b) važno je, ali ne presudno
- c) nije uopšte važno
- d) važniji su drugi aspekti nastave za ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja. (navedite koji) \_\_\_\_\_.

24. Koji činioci po Vašem mišljenju najviše utiču na ostvarivanje ishoda učenja? (možete zaokružiti više odgovora):

- a) organizacija nastave
- b) zalaganje i trud profesora-ki i asistenata-kinja
- c) zalaganje i trud studenata-kinja
- d) nastavni sadržaji koji se izučavaju
- e) nastavna sredstva koja se koriste
- f) praktične vežbe i iskustva
- g) opremljenost fakulteta i dostupnost materijala za rad
- h) vrste i količina zadataka koje se postavljaju studentima-kinjama
- i) nešto drugo (navedite šta) \_\_\_\_\_.

25. Procenite u kojoj meri obrazovanje i nastava na fakultetu utiču na razvoj navedenih sposobnosti studenata-kinja. (zaokružite broj koji najviše odgovara Vašem stavu)  
1 – uopšte ne utiču; 2 – ne utiču dovoljno; 3 – ne znam; 4 – utiču dovoljno; 5 – utiču u velikoj meri;

1.	Stvaranje pozitivne slike o sebi.	1	2	3	4	5
2.	Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja.	1	2	3	4	5
3.	Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama.	1	2	3	4	5
4.	Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja).	1	2	3	4	5
5.	Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT (informaciono-komunikacione tehnologije).	1	2	3	4	5
6.	Navođenje primera iz ispitne literature.	1	2	3	4	5
7.	Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima.	1	2	3	4	5
8.	Poštovanje svoje ali i drugih kultura.	1	2	3	4	5
9.	Motivacija za ličnim i profesionalnim razvojem i usavršavanjem.	1	2	3	4	5
10.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje.	1	2	3	4	5
11.	Kritičko mišljenje.	1	2	3	4	5
12.	Učenje teorijskog znanja uz praktične primere.	1	2	3	4	5
13.	Javni nastup i prezentovanje.	1	2	3	4	5
14.	Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima.	1	2	3	4	5
15.	Poznavanje teorijskih koncepata i definicija.	1	2	3	4	5
16.	Identifikovanje snaga članova tima.	1	2	3	4	5
17.	Adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste.	1	2	3	4	5
18.	Razvoj samopoštovanja i vere u sopstvene snage.	1	2	3	4	5
19.	Entuzijazam i pozitivan pogled na svet.	1	2	3	4	5
20.	Sposobnost za samostalno donošenje odluka.	1	2	3	4	5
21.	Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje.	1	2	3	4	5
22.	Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija.	1	2	3	4	5
23.	Aktivno slušanje i postavljanje pitanja.	1	2	3	4	5
24.	Komunikacija na stranom jeziku.	1	2	3	4	5
25.	Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru.	1	2	3	4	5
26.	Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine.	1	2	3	4	5
27.	Viđenje istih situacija na nov način.	1	2	3	4	5
28.	Poštovanje individualnih i grupnih razlika.	1	2	3	4	5

29.	Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro.	1	2	3	4	5
30.	Postavljanje ciljeva i usmerenost ka njihovom ostvarenju.	1	2	3	4	5
31.	Fleksibilnost i prilagodljivost.	1	2	3	4	5
32.	Otkrivanje novih ideja.	1	2	3	4	5
33.	Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje.	1	2	3	4	5
34.	Nenasilna i asertivna komunikacija.	1	2	3	4	5
35.	Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima.	1	2	3	4	5
36.	Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti.	1	2	3	4	5
37.	Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama.	1	2	3	4	5
38.	Ambicioznost/želja za uspehom.	1	2	3	4	5
39.	Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja.	1	2	3	4	5
40.	Pregovaranje/ubeđivanje.	1	2	3	4	5
41.	Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija.	1	2	3	4	5
42.	Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa.	1	2	3	4	5
43.	Poštovanje ljudskih prava.	1	2	3	4	5
44.	Upornost, istrajnost i zalaganje.	1	2	3	4	5
45.	Sposobnost za rešavanje problema.	1	2	3	4	5
46.	Upotreba teorijskih znanja u praksi.	1	2	3	4	5
47.	Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada /izveštaja).	1	2	3	4	5
48.	Reprodukcija naučenog gradiva.	1	2	3	4	5
49.	Svesnost o međuzavisnosti sa drugima.	1	2	3	4	5
50.	Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu.	1	2	3	4	5
51.	Oslanjanje na sopstvene snage i veštine.	1	2	3	4	5
52.	Stvaralačka primena usvojenih znanja.	1	2	3	4	5
53.	Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima.	1	2	3	4	5
54.	Postavljanje realnih i adekvatnih profesionalnih i ličnih ciljeva.	1	2	3	4	5
55.	Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama.	1	2	3	4	5
56.	Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja.	1	2	3	4	5
57.	Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja.	1	2	3	4	5
58.	Realna procena sopstvenih snaga i slabosti.	1	2	3	4	5
59.	Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija.	1	2	3	4	5
60.	Pronalaženje alternativnih objašnjenja.	1	2	3	4	5
61.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka.	1	2	3	4	5
62.	Poštovanje različitosti.	1	2	3	4	5
63.	Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija.	1	2	3	4	5
64.	Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti.	1	2	3	4	5
65.	Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom radu i učenju.	1	2	3	4	5

26. Koju vrstu zadataka i aktivnosti smatrate adekvatnim za proveru usvojenih znanja i sposobnosti? (možete zaokružiti više odgovora)

- a) Završni ispit
- b) seminarski rad
- c) praktičan rad
- d) aktivnost tokom predavanja i vežbi
- e) drugi oblici angažovanja studenata (realizacija projekata, laboratorijske vežbe, izrada portfolia, priprema radionice, samostalan kreativni rad i dr.)
- f) ostalo (navedite primer)

27. Da li mislite da se završnim ispitima adekvatno procenjuje ostvarenost ishoda učenja konkretnog nastavnog predmeta?

- a) da
- b) ne.

28. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili odrečno, molimo Vas obrazložite svoj odgovor.

29. Koji način provere znanja i sposobnosti na završnom ispitu smatrate najcelishodnijim? (Zaokružite samo jedan odgovor)

- a) usmeno ispitivanje
- b) pismeni ispit u vidu testa
- c) pismeni ispit sa pitanjima esejskog tipa
- d) praktične problemske situacije
- e) ostalo (navedite šta)

30. Koji su faktori po Vašem mišljenju najviše uticali na razvoj Vaših opštih sposobnosti, a posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema? (označite znakom X intenzitet uticaja za svaki od navedenih faktora)

Faktori	beznačajno	malo značajno	neodlučan-a sam	dosta značajno	veoma značajno
Podsticaji i motivacija u okviru porodice.					
Obrazovanje u srednjoj školi.					
Društvo/prijatelji sa kojima provodim dosta vremena.					
Slobodne aktivnosti kojima sam se bavio-la (bavim).					
Obrazovanje na fakultetu.					
Moje lično angažovanje i pristup učenju.					
Literatura koju čitam.					
Masovni mediji.					
Informalno i neformalno obrazovanje.					



31. Rangirajte navedene kompetencije po značaju ocenjujući ih ocenama od 1 do 10 (1 – najznačajnija, 10 – najmanje značajna), pri tome **obavezno iskoristite sve brojeve od 1 do 10**. Prilikom ocenjivanja vodite se sopstvenim mišljenjem, onim što Vi smatrate najznačajnijim za zaposlenje i život u 21. veku.

Kreativnost i inovacija.	
Usmena i pismena komunikacija.	
Funkcionalna pismenost i upotreba različitih izvora informacija.	
Teorijska znanja (činjenice, teorije, informacije).	
Kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka.	
Saradnja i timski rad.	
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija.	
Izbalansiran stav prema karijeri i privatnom životu.	
Doživotno učenje i usavršavanje.	
Etička svojstva i kvaliteti ličnosti.	

### Kvalitet visokoškolske nastave

32. Sledeća grupa pitanja odnosi se na Vaše mišljenje o načinu organizovanja nastave i njenog uticaja na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti za rešavanje problema.  
 Zaokružite ocenu koja najbolje odražava vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom:  
 1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – ne znam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem;

1.	Predavanja su organizovana tako da se na njima podstiče kritičko mišljenje studenata-kinja.	1 2 3 4 5
2.	Nastavnici daju jasna objašnjenja o tome zašto se rade određeni zadaci.	1 2 3 4 5
3.	Visoko se vrednuje selekcija i organizacija relevantnih informacija za rešavanje konkretnog problema.	1 2 3 4 5
4.	Nastavnici podstiču studente-kinje na postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja.	1 2 3 4 5
5.	Od studenata-kinja se zahteva evaluacija podataka i informacija u cilju pronalazjenja najboljeg rešenja.	1 2 3 4 5
6.	Zadaci koji se zadaju zahtevaju više oblike mišljenja kao što su: analiza, sinteza, zaključivanje, klasifikacija, generalizacija i sl.	1 2 3 4 5
7.	Nastavnici podstiču samopouzdanje studenata-kinja u davanju predloga, ideja za rešenje problema.	1 2 3 4 5
8.	Za dobru ocenu je dovoljno zapamtiti i memorisati činjenice.	1 2 3 4 5
9.	Visoko se vrednuje sposobnost studenata-kinja da procene različite strategije u rešavanju problema i njihove ishode.	1 2 3 4 5
10.	Predavanja su organizovana tako da pomažu da naučim kako da izdvojim važne i bitne informacije, pretpostavke i zaključke.	1 2 3 4 5
11.	Od studenata-kinja se traži identifikacija i analiza problema/problemske situacije.	1 2 3 4 5
12.	Nastavnici se trude da osposobe studente-kinje kako i gde da pronađu informacije važne za rešavanje određenog problema/zadatka.	1 2 3 4 5
13.	Zadaci koji se postavljaju zahtevaju logičko razmišljanje i povezivanje znanja i činjenica.	1 2 3 4 5

14.	Nastava je organizovana tako da učim da savladane principe primenim i na nove situacije.	1 2 3 4 5
15.	Nastavnici više vrednuju kada se usvoji suština i razumeju važni koncepti, nego kada se zapamte veće količine informacija.	1 2 3 4 5
16.	Podstiče se samostalnost u pronalaženju mogućih rešenja problema.	1 2 3 4 5
17.	Nastavnici ohrabruju studente-kinje da samostalno razmišljaju, pronalaze argumente i donose zaključke.	1 2 3 4 5
18.	Insistira se na samostalnoj proceni studenata-kinja o tačnosti konačnog rešenja problema.	1 2 3 4 5

33. Procenite koliko često su navedeni aspekti zastupljeni u visokoškolskoj nastavi na Vašem fakultetu? (zaokružite broj koji najbolje označava Vaš stav)

1 – nikada; 2 – retko; 3 – neodlučan-na sam; 4 – povremeno; 5 – često;

1.	Tokom predavanja i vežbi se uvažavaju ideje i mišljenja studenata-kinja.	1 2 3 4 5
2.	Nastavno osoblje dosta pažnje posvećuje davanju komentara i povratne informacije na radove studenata-kinja.	1 2 3 4 5
3.	Nastavnici me motivišu da dam sve od sebe i uradim zadatke najbolje što mogu.	1 2 3 4 5
4.	Nastavnici veoma dobro objašnjavaju na predavanjima i vežbama.	1 2 3 4 5
5.	Nastavnici se izuzetno trude da sadržaje koje predaju učine zanimljivim.	1 2 3 4 5
6.	Nastavnici koriste mnogo praktičnih primera u svom izlaganju i objašnjavanju.	1 2 3 4 5
7.	U nastavi se primenjuju različite strategije poučavanja i učenja.	1 2 3 4 5
8.	Nastavnici koriste različite nastavne metode i oblike rada.	1 2 3 4 5
9.	Ima dosta mogućnosti za grupni i kooperativni rad među studentima-kinjama.	1 2 3 4 5
10.	Nastavnici su spremni da daju odgovor na postavljena pitanja.	1 2 3 4 5
11.	Nastavnici se trude da ostvare kvalitetnu komunikaciju sa studentima-kinjama.	1 2 3 4 5
12.	Studenti-kinje su uglavnom pasivni slušaoci tokom predavanja i vežbi.	1 2 3 4 5
13.	Predmeti i nastavni sadržaji koji se obrađuju su zanimljivi i intelektualno stimulatívni.	1 2 3 4 5
14.	Sadržaji predmeta su dobro organizovani i sistematični.	1 2 3 4 5
15.	Sadržaji predmeta su savremeni i odgovaraju potrebama tržišta rada i društva.	1 2 3 4 5
16.	Predmeti su međusobno povezani i ističe se princip interdisciplinarnosti.	1 2 3 4 5
17.	Studenti-kinje imaju mogućnost da učestvuju u organizaciji nastave, izboru sadržaja i zadataka.	1 2 3 4 5
18.	Upotreba IKT u nastavi je adekvatna i time se povećava efikasnost nastave i učenja.	1 2 3 4 5
19.	U nastavi se dovoljno koriste sredstva IKT.	1 2 3 4 5

20.	Dostupna su mi sva sredstva kada su mi potrebna.	1	2	3	4	5
21.	Imam pristup specijalizovanim prostorijama, opremi, laboratorijama kada su mi potrebni.	1	2	3	4	5
22.	Materijali za pripremu zadataka i ispita su jasni i koncizni i dostupni studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
23.	Bibliotečki fond je dovoljno bogat, savremen i primeren potrebama studenata-kinja.	1	2	3	4	5
24.	Literatura koja je dostupna je adekvatna za savladavanje gradiva.	1	2	3	4	5
25.	Omogućeno mi je da učim svojim tempom i načinom koji meni najviše odgovara.	1	2	3	4	5
26.	U prilici sam da samostalno otkrivam i pronalazim novo.	1	2	3	4	5
27.	Nastava se odvija i u drugim ustanovama van fakulteta.	1	2	3	4	5
28.	Imamo priliku da i tokom trajanja nastave evaluiramo i ukažemo na naše mišljenje.	1	2	3	4	5
29.	Nastava predstavlja sredinu koja je stimulatívna za učenje.	1	2	3	4	5
30.	U centru obrazovanog procesa je student a ne nastavnik.	1	2	3	4	5

34. Da li smatrate da studentske ankete o kvalitetu nastave i ocenivanje nastavnika, imaju uticaja na podizanje kvaliteta studiranja?

- a) da, smatram da doprinose kvalitetu
- b) da, delimično (samo kod nekih predmeta - nastavnika)
- c) ne, smatram da ankete ne utiču na kvalitet nastave
- d) ne mogu da procenim.

35. Šta bi se, po Vašem mišljenju, trebalo uraditi da bi se unapredio kvalitet obrazovanja na fakultetima?

---



---

36. Navedite probleme i teškoće sa kojima se susrećete tokom studija i aspekte za koje smatrate da negativno utiču na kvalitet obrazovanja:

---



---

37. Ako želite još nešto da dodate u vezi sa ovom temom i ovim upitnikom ili o nečemu o čemu Vas nismo pitali, a želeli biste da nam saopštite, budite slobodni i napišite ovde:

---



---

Hvala Vam na saradnji.

## Prilog D - Upitnik za diplomirane studente

### UPITNIK O KVALITETU VISOKOG OBRAZOVANJA I ISHODIMA UČENJA

Poštovani-a, pred Vama se nalazi *upitnik* koji je kreiran u cilju istraživanja percepcije diplomiranih studenata-kinja o kvalitetu nastave na fakultetima, kao i da se stekne uvid u mišljenje studenata-kinja o tome koliko visokoškolska nastava pored neophodnih znanja koja studenti-kinje dobijaju, doprinosi razvoju opštih sposobnosti i kompetencija potrebnih za život i rad.

Uz pitanja u upitniku nalaze se uputstva o načinu odgovaranja na njih. Molimo Vas da pročitate svako pitanje (i uputstvo) i da svojim iskrenim odgovorima doprinesete dobijanju što objektivnijih podataka koji će biti upotrebljeni samo za naučnu analizu.

Upitnik je potpuno anonim i rezultati će se koristiti samo u istraživačke svrhe.

Unapred Vam se zahvaljujemo na saradnji i spremnosti da svojim učešćem doprinesete kvalitetnijoj realizaciji ovoga istraživanja.

#### *Opšti podaci*

1. Fakultet koji ste završili: \_\_\_\_\_
2. Studijska grupa/Odsek: \_\_\_\_\_
3. Godina upisa na studije: \_\_\_\_\_
4. Godina završetka studija: \_\_\_\_\_
5. Poslednji završeni nivo obrazovanja: \_\_\_\_\_
6. Uspeh tokom studija (prosečna ocena): \_\_\_\_\_
7. Način studiranja: a) budžet    b) samofinansiranje
8. Pol: M    Ž
9. Koliko godina imate?
10. Da li ste trenutno zaposleni: a) da    b) ne.
11. Čime ste se bavili nakon završetka studija na Univerzitetu u Novom Sadu?  
Moguće je označiti više odgovora.
  - a) bio-la sam zaposlen-a
  - b) bio-la sam samozaposlen-a
  - c) nisam bio-la zaposlen-a, tražio-la sam zaposlenje
  - d) nastavio-la sam studije (specijalističke/master/magistarske/doktorske)
  - e) nastavio-la sam drugu obuku/praksu/obrazovanje
  - f) bavio-la sam se podizanjem dece, brigom o porodici
  - g) bio sam u vojnoj ili civilnoj službi
  - h) nešto drugo.
12. Koliko je vremena prošlo od kada ste diplomirali do prvog zaposlenja?  
Unesite broj u mesecima: \_\_\_\_\_ .

13. Ukoliko ste zaposleni procenite kojoj meri je posao koji obavljate u vezi sa onim što ste studirali:

- a) uopšte nije u vezi sa obrazovnim profilom
- b) povezan je u maloj meri
- c) nisam siguran-na
- d) povezan je u velikoj meri
- e) povezan je u veoma velikoj meri.

14. Školska sprema (zaokružite samo jedan odgovor):

Majke:

- a) završena osnovna škola/škola za KV radnike
- b) završena srednja škola
- c) završena viša škola
- d) završen fakultet/magistratura ili master/doktorat.

Oca:

- e) završena osnovna škola/škola za KV radnike
- f) završena srednja škola
- g) završena viša škola
- h) završen fakultet/magistratura ili master/doktorat.

### Opšti uslovi studiranja

15. Da li ste upoznati sa Bolonjskim procesom i tendencijama razvoja visokog obrazovanja u Evropi?

- 1 - da, upoznat-a sam u velikoj meri
- 2 - da, delimično, tj. pretpostavljam šta znači
- 3 - čuo-la sam za taj koncept, ali ne znam ništa o tome
- 4 - ne, nije mi poznato.

16. Zaokružite ocenu koja najbolje odražava Vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom:

1 - uopšte se ne slažem; 2 - ne slažem se; 3 - ne znam; 4 - slažem se; 5 - potpuno se slažem;

1.	Upisao-la sam željeni fakultet.	1	2	3	4	5
2.	Studijski program koji sam upisao-la ispunio je moja očekivanja.	1	2	3	4	5
3.	Dok sam studirao-la bio-la sam zainteresovan-na da deo studija provedem u inostranstvu.	1	2	3	4	5
4.	Smatram da su moje studije bile intelektualno podsticajne i stimulišuće.	1	2	3	4	5
5.	Bio-la sam zadovoljan-na vannastavnim životom na Univerzitetu.	1	2	3	4	5
6.	Zadovoljan-na sam organizacijom studija.	1	2	3	4	5
7.	Smatram da mi je obrazovanje na ovom fakultetu obezbedilo veće šanse za zaposlenje.	1	2	3	4	5
8.	Smatram ono što sam naučio-la na fakultetu značajnim za svoju budućnost.	1	2	3	4	5
9.	Kada bih ponovo birao-la, izabrao-la bih drugi studijski program.	1	2	3	4	5
10.	Kao student-kinja sam se osećao-la prijatno i sigurno na fakultetu.	1	2	3	4	5
11.	Smatram da su predmeti koje smo slušali tokom studija motivišući i da podstiču interesovanje za studije.	1	2	3	4	5

12.	Studije su uticale na moj entuzijazam i interesovanje za dalje učenje.	1	2	3	4	5
13.	Smatram da se reformom podigao kvalitet visokog obrazovanja.	1	2	3	4	5
14.	Smatram da je moje iskustvo na univerzitetu značajno i vredno truda.	1	2	3	4	5
15.	Obrazovna usluga je na adekvatnom nivou.	1	2	3	4	5
16.	Ponosan-a sam što sam bio-la student-kinja ovog fakulteta.	1	2	3	4	5
17.	Smatram da mi se na fakultetu vratilo bar isto toliko koliko sam uložio-la svog napora, vremena i novca.	1	2	3	4	5
18.	Na fakultetu su se uvažavali mišljenja, potrebe i stavovi studenata-kinja.	1	2	3	4	5
19.	Kao student-kinja ovog fakulteta ostvario-la sam većinu svojih očekivanja koje sam imao-la pre upisa.	1	2	3	4	5
20.	Generalno sam zadovoljan-na celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta.	1	2	3	4	5

17. Moj cilj na Univerzitetu bio je da steknem (zaokružite jedan odgovor):

- a) bečelor diplomu/ diplomu nakon završenih osnovnih studija
- b) master diplomu
- c) specijalističku diplomu
- d) diplomu magistra nauka
- e) diplomu doktora nauka.

18. Moj cilj na Univerzitetu bio je da steknem (zaokružite jedan odgovor):

- a) znanja i kvalifikacije za zaposlenje
- b) lični i profesionalni razvoj
- c) zadovoljstvo (druženje, zabava)
- d) nešto drugo.

19. Ocenite svoje zadovoljstvo dosadašnjim iskustvom na Univerzitetu:

- a) uopšte nisam zadovoljan-na
- b) nisam baš zadovoljan-na
- c) delimično sam nezadovoljan-na
- d) ne znam
- e) delimično sam zadovoljan-na
- f) zadovoljan-na sam
- g) veoma sam zadovoljan-na.

20. Ukoliko biste trebali sve iz početka, da li biste ponovo upisali isti Fakultet?

- a) definitivno ne
- b) verovatno ne
- c) možda ne
- d) ne znam
- e) možda da
- f) verovatno da
- g) definitivno da.

## Ishodi učenja i razvoj opštih sposobnosti

Sledeća grupa pitanja odnosi se na razvoj opštih sposobnosti i kompetencija potrebnih za život i rad i ispituju Vaše mišljenje o tome koliko nastava i visoko obrazovanje utiču i podstiču njihov razvoj.

21. Da li ste upoznati sa konceptom „ishodi učenja“?

- 1 - da, upoznat-a sam sa njim
- 2 - da, delimično, tj. pretpostavljam šta to znači
- 3 - čuo-la sam za taj koncept, ali ne znam ništa o njemu
- 4 - ne, nije mi poznat.

22. Ukoliko ste upoznati sa konceptom "ishodi učenja" opišite ukratko šta pod njim podrazumevate.

---



---



---

23. U kojoj meri bi po Vašem mišljenju visoko obrazovanje trebalo da ostvaruje navedene ishode učenja kod studenata-kinja? (označite broj koji najbolje odražava Vaš stav)

- 1 - uopšte ne bi trebalo; 2 - trebalo bi u maloj meri; 3 - ne znam; 4 - u velikoj meri; 5 - u veoma velikoj meri

Razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i sl.).	1	2	3	4	5
Razvoj specifičnih sposobnosti koje su u vezi sa konkretnim studijskim programom.	1	2	3	4	5
Usvajanje konkretnih znanja i sadržaja određenih oblasti.	1	2	3	4	5
Razvoj ličnih osobina i svojstava.	1	2	3	4	5
Socijalne i komunikacijske veštine.	1	2	3	4	5
Opštu kulturu i informisanost.	1	2	3	4	5
Motivaciju i entuzijazam za dalje učenje i usavršavanje.	1	2	3	4	5
Sposobnost samostalnog učenja i ovladavanje metodama efikasnog obrazovanja.	1	2	3	4	5
Moralne i etičke vrednosti.	1	2	3	4	5
Poznavanje i korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija.	1	2	3	4	5

24. Koji činioci su po Vašem mišljenju najviše uticali na ostvarivanje ishoda učenja? (možete označiti više odgovora)

- a) organizacija nastave
- b) zalaganje i trud profesora-ki i asistenata-kinja
- c) zalaganje i trud studenata-kinja
- d) nastavni sadržaji koji se izučavaju
- e) nastavna sredstva koja se koriste
- f) praktične vežbe i iskustva
- g) opremljenost fakulteta i dostupnost materijala za rad
- h) vrste i količina zadataka koje se postavljaju studentima-kinjama
- i) nešto drugo (navedite šta) \_\_\_\_\_ .

25. Procenite u kojoj meri su obrazovanje i nastava na fakultetu uticali na razvoj sledećih sposobnosti studenata-kinja. (označite broj koji najviše odgovara Vašem stavu)

1 – uopšte ne utiču; 2 – ne utiču dovoljno; 3 – ne znam; 4 – utiču dovoljno; 5 – utiču u velikoj meri;

1.	Stvaranje pozitivne slike o sebi.	1	2	3	4	5
2.	Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja.	1	2	3	4	5
3.	Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama.	1	2	3	4	5
4.	Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja).	1	2	3	4	5
5.	Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT (informaciono-komunikacione tehnologije).	1	2	3	4	5
6.	Navođenje primera iz ispitne literature.	1	2	3	4	5
7.	Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima.	1	2	3	4	5
8.	Poštovanje svoje ali i drugih kultura.	1	2	3	4	5
9.	Motivacija za ličnim i profesionalnim razvojem i usavršavanjem.	1	2	3	4	5
10.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje.	1	2	3	4	5
11.	Kritičko mišljenje.	1	2	3	4	5
12.	Učenje teorijskog znanja uz praktične primere.	1	2	3	4	5
13.	Javni nastup i prezentovanje.	1	2	3	4	5
14.	Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima.	1	2	3	4	5
15.	Poznavanje teorijskih koncepata i definicija.	1	2	3	4	5
16.	Identifikovanje snaga članova tima.	1	2	3	4	5
17.	Adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste.	1	2	3	4	5
18.	Razvoj samopoštovanja i vere u sopstvene snage.	1	2	3	4	5
19.	Entuzijazam i pozitivan pogled na svet.	1	2	3	4	5
20.	Sposobnost za samostalno donošenje odluka.	1	2	3	4	5
21.	Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje.	1	2	3	4	5
22.	Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija.	1	2	3	4	5
23.	Aktivno slušanje i postavljanje pitanja.	1	2	3	4	5
24.	Komunikacija na stranom jeziku.	1	2	3	4	5
25.	Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru.	1	2	3	4	5
26.	Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine.	1	2	3	4	5
27.	Viđenje istih situacija na nov način.	1	2	3	4	5
28.	Poštovanje individualnih i grupnih razlika.	1	2	3	4	5
29.	Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro.	1	2	3	4	5
30.	Postavljanje ciljeva i usmerenost ka njihovom ostvarenju.	1	2	3	4	5
31.	Fleksibilnost i prilagodljivost.	1	2	3	4	5
32.	Otkrivanje novih ideja.	1	2	3	4	5
33.	Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje.	1	2	3	4	5
34.	Nenasilna i asertivna komunikacija.	1	2	3	4	5
35.	Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima.	1	2	3	4	5
36.	Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti.	1	2	3	4	5



37.	Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama.	1	2	3	4	5
38.	Ambicioznost/želja za uspehom.	1	2	3	4	5
39.	Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja.	1	2	3	4	5
40.	Pregovaranje/ubeđivanje.	1	2	3	4	5
41.	Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija.	1	2	3	4	5
42.	Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa.	1	2	3	4	5
43.	Poštovanje ljudskih prava.	1	2	3	4	5
44.	Upornost, istrajnost i zalaganje.	1	2	3	4	5
45.	Sposobnost za rešavanje problema.	1	2	3	4	5
46.	Upotreba teorijskih znanja u praksi.	1	2	3	4	5
47.	Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada /izveštaja).	1	2	3	4	5
48.	Reprodukcija naučenog gradiva.	1	2	3	4	5
49.	Svesnost o međuzavisnosti sa drugima.	1	2	3	4	5
50.	Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu.	1	2	3	4	5
51.	Oslanjanje na sopstvene snage i veštine.	1	2	3	4	5
52.	Stvaralačka primena usvojenih znanja.	1	2	3	4	5
53.	Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima.	1	2	3	4	5
54.	Postavljanje realnih i adekvatnih profesionalnih i ličnih ciljeva.	1	2	3	4	5
55.	Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama.	1	2	3	4	5
56.	Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja.	1	2	3	4	5
57.	Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja.	1	2	3	4	5
58.	Realna procena sopstvenih snaga i slabosti.	1	2	3	4	5
59.	Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija.	1	2	3	4	5
60.	Pronalaženje alternativnih objašnjenja.	1	2	3	4	5
61.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka.	1	2	3	4	5
62.	Poštovanje različitosti.	1	2	3	4	5
63.	Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija.	1	2	3	4	5
64.	Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti.	1	2	3	4	5
65.	Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom radu i učenju.	1	2	3	4	5

26. Koju vrstu zadataka i aktivnosti smatrate adekvatnim za proveru usvojenih znanja i sposobnosti? (možete zaokružiti više odgovora):

- a) završni ispit
- b) seminarski rad
- c) praktičan rad
- d) aktivnost tokom predavanja i vežbi
- e) drugi oblici angažovanja studenata (realizacija projekata, laboratorijske vežbe, izrada portfolia, priprema radionice, samostalan kreativni rad i dr.)
- f) ostalo (navedite primer)

27. Da li mislite da se završnim ispitima adekvatno procenjuje ostvarenost ishoda učenja konkretnog nastavnog predmeta?

- a) da
- b) ne.

28. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili odrečno, molimo Vas obrazložite svoj odgovor:

29. Koji način provere znanja i sposobnosti na završnom ispitu smatrate najcelishodnijim?

(Zaokružite samo jedan odgovor)

- a) usmeno ispitivanje
- b) pismeni ispit u vidu testa
- c) pismeni ispit sa pitanjima esejskog tipa
- d) praktične problemske situacije
- e) ostalo (navedite šta)

30. Koji su faktori po Vašem mišljenju najviše uticali na razvoj Vaših opštih sposobnosti, a posebno kritičkog mišljenja i sposobnosti rešavanja problema?

(označite znakom X intenzitet uticaja za svaki od navedenih faktora)

činioci	beznačajno	malo značajno	neodlučan-sam	dosta značajno	veoma značajno
Podsticaji i motivacija u okviru porodice.					
Obrazovanje u srednjoj školi.					
Društvo/prijatelji sa kojima provodim dosta vremena.					
Slobodne aktivnosti kojima sam se bavio-la (bavim).					
Obrazovanje na fakultetu.					
Moje lično angažovanje i pristup učenju.					
Literatura koju čitam.					
Masovni mediji.					
Informalno i neformalno obrazovanje.					

31. Rangirajte navedene kompetencije po značaju ocenjujući ih ocenama od 1 do 10

(1 – najznačajnija, 10 – najmanje značajna), pri tome **obavezno iskoristite sve brojeve od 1 do 10**. Prilikom ocenjivanja vodite se sopstvenim mišljenjem, onim što Vi smatrate najznačajnijim za zaposlenje i život u 21. veku.

Kompetencija	Oцена
Kreativnost i inovacija.	
Usmena i pismena komunikacija.	
Funkcionalna pismenost i upotreba različitih izvora informacija.	
Teorijska znanja (činjenice, teorije, informacije).	
Kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka.	
Saradnja i timski rad.	

Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija.	
Izbalansiran stav prema karijeri i privatnom životu.	
Doživotno učenje i usavršavanje.	
Etička svojstva i kvaliteti ličnosti.	

### Kvalitet visokoškolske nastave

32. Sledeća grupa pitanja odnosi se na Vaše mišljenje o načinu organizovanja nastave i njenog uticaja na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti za rešavanje problema studenata-kinja.

Zaokružite ocenu koja najbolje odražava vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – ne znam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem;

1.	Predavanja su bila organizovana tako da se na njima podsticalo kritičko mišljenje studenata-kinja.	1	2	3	4	5
2.	Nastavnici su davali jasna objašnjenja o tome zašto se rade određeni zadaci.	1	2	3	4	5
3.	Visoko se vrednovala selekcija i organizacija relevantnih informacija za rešavanje konkretnog problema.	1	2	3	4	5
4.	Nastavnici su podsticali studente-kinje na postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja.	1	2	3	4	5
5.	Od studenata-kinja se zahtevala evaluacija podataka i informacija u cilju pronalaženja najboljeg rešenja.	1	2	3	4	5
6.	Zadaci koji su se zadavali zahtevali su više oblike mišljenja kao što su: analiza, sinteza, zaključivanje, klasifikacija, generalizacija i sl.	1	2	3	4	5
7.	Nastavnici su podsticali samopouzdanje studenata-kinja u davanju predloga, ideja za rešenje problema.	1	2	3	4	5
8.	Za dobru ocenu je bilo dovoljno zapamtiti i memorisati činjenice.	1	2	3	4	5
9.	Visoko se vrednovala sposobnost studenata-kinja da procene različite strategije u rešavanju problema i njihove ishode.	1	2	3	4	5
10.	Predavanja su bila organizovana tako da su mi olakšavala da izdvojim važne i bitne informacije, pretpostavke i zaključke.	1	2	3	4	5
11.	Od studenata-kinja se tražila identifikacija i analiza problema/problemske situacije.	1	2	3	4	5
12.	Nastavnici su se trudili da osposobe studente-kinje kako i gde da pronađu informacije važne za rešavanje određenog problema/zadatka.	1	2	3	4	5
13.	Zadaci koji su se postavljali zahtevali su logičko razmišljanje i povezivanje znanja i činjenica.	1	2	3	4	5
14.	Nastava je bila organizovana tako da učim da savladane principe primenim i na nove situacije.	1	2	3	4	5
15.	Nastavnici su više vrednovali kada se usvoji suština i razumeju važni koncepti, nego kada se zapamte veće količine informacija.	1	2	3	4	5
16.	Podsticala se samostalnost u pronalaženju mogućih rešenja problema.	1	2	3	4	5
17.	Nastavnici su ohrabrivali studente-kinje da samostalno razmišljaju, pronalaze argumente i donose zaključke.	1	2	3	4	5
18.	Insistiralo se na samostalnoj proceni studenata-kinja o tačnosti konačnog rešenja problema.	1	2	3	4	5

33. Procenite koliko često su navedeni aspekti bili zastupljeni u visokoškolskoj nastavi na Vašem fakultetu? (zaokružite broj koji najbolje označava Vaš stav)

1 – nikada; 2 – retko; 3 – neodlučan-na sam; 4 – povremeno; 5 – često;

1.	Tokom predavanja i vežbi su se uvažavale ideje i mišljenja studenata-kinja.	1	2	3	4	5
2.	Nastavno osoblje je dosta pažnje posvećivalo davanju komentara i povratne informacije na radove studenata-kinja.	1	2	3	4	5
3.	Nastavnici su me motivisali da dam sve od sebe i uradim zadatke najbolje što mogu.	1	2	3	4	5
4.	Nastavnici su veoma dobro objašnjavali na predavanjima i vežbama.	1	2	3	4	5
5.	Nastavnici su se izuzetno trudili da sadržaje koje predaju učine zanimljivim.	1	2	3	4	5
6.	Nastavnici su koristili mnogo praktičnih primera u svom izlaganju i objašnjavanju.	1	2	3	4	5
7.	U nastavi su se primenjivale različite strategije poučavanja i učenja.	1	2	3	4	5
8.	Nastavnici su koristili različite nastavne metode i oblike rada.	1	2	3	4	5
9.	Bilo je dosta mogućnosti za grupni i kooperativni rad među studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
10.	Nastavnici su bili spremni da daju odgovor na postavljena pitanja.	1	2	3	4	5
11.	Nastavnici su se trudili da ostvare kvalitetnu komunikaciju sa studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
12.	Studenti-kinje su uglavnom bili pasivni slušaoci tokom predavanja i vežbi.	1	2	3	4	5
13.	Predmeti i nastavni sadržaji koji su se obrađivali su bili zanimljivi i intelektualno stimulativni.	1	2	3	4	5
14.	Sadržaji predmeta su bili dobro organizovani i sistematični.	1	2	3	4	5
15.	Sadržaji predmeta su bili savremeni i odgovarali su potrebama tržišta rada i društva.	1	2	3	4	5
16.	Predmeti su bili međusobno povezani i isticao se princip interdisciplinarnosti.	1	2	3	4	5
17.	Studenti-kinje su imale mogućnost da učestvuju u organizaciji nastave, izboru sadržaja i zadataka.	1	2	3	4	5
18.	Upotreba IKT u nastavi je bila adekvatna i time se povećavala efikasnost nastave i učenja.	1	2	3	4	5
19.	U nastavi su se dovoljno koristila sredstva IKT.	1	2	3	4	5
20.	Dostupna su mi bila sva sredstva kada su mi potrebna.	1	2	3	4	5
21.	Imao-la sam pristup specijalizovanim prostorijama, opremi, laboratorijama kada su mi potrebni.	1	2	3	4	5
22.	Materijali za pripremu zadataka i ispita su bili jasni i koncizni i dostupni studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
23.	Bibliotečki fond je bio dovoljno bogat, savremen i primeren potrebama studenata-kinja.	1	2	3	4	5
24.	Literatura koja je dostupna je bila adekvatna za savladavanje gradiva.	1	2	3	4	5

25.	Bilo mi je omogućeno da učim svojim tempom i načinom koji meni najviše odgovara.	1	2	3	4	5
26.	Bila sam u prilici da samostalno otkrivam i pronalazim novo.	1	2	3	4	5
27.	Nastava se odvijala i u drugim ustanovama van fakulteta.	1	2	3	4	5
28.	Imali smo priliku da i tokom trajanja nastave evaluiramo i ukažemo na naše mišljenje.	1	2	3	4	5
29.	Nastava je predstavljala sredinu koja je stimulativna za učenje.	1	2	3	4	5
30.	U centru obrazovanog procesa je bio student a ne nastavnik.	1	2	3	4	5

34. Šta bi se, po Vašem mišljenju, trebalo uraditi u da bi se unapredio kvalitet obrazovanja na fakultetima?

---



---

35. Navedite probleme i teškoće sa kojima se ste se susretali tokom studija i aspekte za koje smatrate da negativno utiču na kvalitet obrazovanja:

---



---

36. Procenite zadovoljstvo navedenim aspektima Vašeg obrazovanja na fakultetu:

Tvrđnja	Stepen zadovoljstva				
Stečenim teorijskim znanjem.	1	2	3	4	5
Stečenim opštim kompetencijama.	1	2	3	4	5
Stečenim specifičnim kompetencijama.	1	2	3	4	5
Praksom koju ste imali tokom studija.	1	2	3	4	5
Stečenim organizacionim veštinama.	1	2	3	4	5
Osposobljenošću za rad u struci.	1	2	3	4	5
Osposobljenošću za kooperativni rad.	1	2	3	4	5
Primenjivošću znanja u praksi.	1	2	3	4	5
Razvojem ličnih svojstava i osobina.	1	2	3	4	5
Stečeno teorijsko i praktično znanje je dovoljno za rad u struci.	1	2	3	4	5
Stečeno teorijsko znanje je dovoljno za nastavak studija.	1	2	3	4	5

37. Navedite znanja i veštine koja su vam potrebne u praksi a niste ih stekli tokom studija:

---



---

38. Ako želite još nešto da dodate u vezi sa ovom temom i ovim upitnikom ili o nečemu o čemu Vas nismo pitali, a želeli biste da nam saopštite, budite slobodni i napišite ovde:

---



---

Hvala Vam na saradnji.

Prilog E - Upitnik za nastavnike

UPITNIK O KVALITETU VISOKOG OBRAZOVANJA I ISHODIMA UČENJA

Poštovani-e nastavnici-e i saradnici-e Univerziteta u Novom Sadu, pred Vama se nalazi upitnik koji je kreiran u cilju istraživanja percepcije nastavnika-ca o kvalitetu nastave na fakultetima, zatim da se stekne uvid u mišljenje nastavnika-ca o tome koliko visokoškolska nastava pored neophodnih znanja koja studenti-kinje dobijaju, doprinosi razvoju opštih sposobnosti i kompetencija potrebnih za život i rad.

Uz pitanja u upitniku nalaze se uputstva o načinu odgovaranja na njih. Molimo Vas da pročitate svako pitanje (i uputstvo) i da svojim iskrenim odgovorima doprinesete dobijanju što objektivnijih podataka koji će biti upotrebljeni samo za naučnu analizu.

Upitnik je potpuno anoniman i rezultati će se koristiti samo u istraživačke svrhe.

Unapred Vam se zahvaljujemo na saradnji i spremnosti da svojim učešćem doprinesete kvalitetnijoj realizaciji ovoga istraživanja.

*Opšti podaci*

1. Fakultet: \_\_\_\_\_
2. Studijska grupa/Odsek: \_\_\_\_\_
3. Godine radnog staža na fakultetu: \_\_\_\_\_
4. Naziv radnog mesta: \_\_\_\_\_
5. Zvanje: \_\_\_\_\_
6. Pol:    Ž    M

*Opšti uslovi rada*

7. Sledećim pitanjem želimo da utvrdimo Vaše mišljenje o ostvarenosti pojedinih ciljeva reforme visokog obrazovanja, kao i njen uticaj na kvalitet obrazovanja. Zaokružite ocenu koja najbolje odražava Vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom: 1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – ne znam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem.

1.	Smatram da se reformom unapredio kvalitet visokog obrazovanja.	1	2	3	4	5
2.	Uvođenjem trocikličnog sistema studija znatno se povećala efikasnost studiranja.	1	2	3	4	5
3.	Povećana je mobilnost nastavnika-ca i studenata-kinja.	1	2	3	4	5
4.	ESPB je omogućio lakše priznavanje i izjednačavanje položenih ispita.	1	2	3	4	5
5.	Podela predmeta na jednosemestralne je omogućila veću efikasnost studiranja.	1	2	3	4	5
6.	Predispitni zadaci i aktivnosti obezbeđuju kontinuiran rad studenata-kinja tokom čitavog trajanja studijskog predmeta.	1	2	3	4	5
7.	Interna i eksterna evaluacija doprinose povećanju kvaliteta obrazovanja.	1	2	3	4	5
8.	Studentske evaluacije doprinose povećanju kvaliteta obrazovanja.	1	2	3	4	5

9.	Nastavni planovi i programi su revidirani i usaglašeni sa potrebama društva.	1	2	3	4	5
10.	Podela predmeta na jednosemestralne je omogućila kvalitetnije znanje studenata-kinja.	1	2	3	4	5
11.	Nastava se organizuje uvažavajući mišljenja i potrebe studenata-kinja.	1	2	3	4	5
12.	Smatram da se ostvaruje princip „student u centru učenja“.	1	2	3	4	5
13.	U nastavi se primenjuju savremena informaciono-komunikaciona sredstva.	1	2	3	4	5
14.	Predavanja su i dalje dominantan oblik rada.	1	2	3	4	5
15.	Studenti-kinje imaju veći nivo participacije u obrazovanju.	1	2	3	4	5
16.	Akcentat je na samostalnom istraživačkom radu studenata-kinja.	1	2	3	4	5
17.	Literatura je savremenija, inovirana i dopunjena.	1	2	3	4	5
18.	Ishodi učenja se formulišu u skladu sa potrebama društva i života u 21. veku.	1	2	3	4	5
19.	Studijski program i predmeti se koncipiraju prema kompetencijama koje treba razviti kod studenata-kinja.	1	2	3	4	5
20.	Polazište za kreiranje kurikuluma su ishodi učenja.	1	2	3	4	5
21.	Razvijaju se kompetencije studenata-kinja koje su u skladu sa potrebama društva i privrede.	1	2	3	4	5
22.	Stvaraju se uslovi i razvijaju kompetencije za doživotno učenje.	1	2	3	4	5
23.	Neguje se demokratičnost i otvorenost obrazovanja za sve.	1	2	3	4	5
24.	Univerzitet stimuliše entuzijazam i interesovanje za dalje napredovanje i usavršavanje.	1	2	3	4	5
25.	Studije koje se realizuju su intelektualno podsticajne i stimulišuće.	1	2	3	4	5
26.	Predmeti koje student-kinje slušaju tokom studija su motivišući i podstiču interesovanje za ove studije.	1	2	3	4	5
27.	Obrazovna usluga je na adekvatnom nivou.	1	2	3	4	5
28.	Generalno sam zadovoljan-na celokupnom obrazovnom uslugom fakulteta.	1	2	3	4	5

### Ishodi učenja i razvoj opštih sposobnosti

8. Opišite ukratko šta podrazumevate pod konceptom „ishodi učenja“.

---



---



---

9. U kojoj meri bi po Vašem mišljenju visoko obrazovanje trebalo da ostvaruje navedene ishode učenja kod studenata-kinja? (zaokružite broj koji najbolje odražava Vaš stav)  
 1 – uopšte ne bi trebalo; 2 – trebalo bi u maloj meri; 3 – ne znam; 4 – u velikoj meri; 5 – u veoma velikoj meri

1.	Razvoj opštih sposobnosti (kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i sl.).	1	2	3	4	5
2.	Razvoj specifičnih sposobnosti koje su u vezi sa konkretnim studijskim programom.	1	2	3	4	5
3.	Usvajanje konkretnih znanja i sadržaja određenih oblasti.	1	2	3	4	5

4.	Razvoj ličnih osobina i svojstava.	1	2	3	4	5
5.	Socijalne i komunikacijske veštine.	1	2	3	4	5
6.	Opštu kulturu i informisanost.	1	2	3	4	5
7.	Motivaciju i entuzijazam za dalje učenje i usavršavanje.	1	2	3	4	5
8.	Sposobnost samostalnog učenja i ovladavanje metodama efikasnog obrazovanja.	1	2	3	4	5
9.	Moralne i etičke vrednosti.	1	2	3	4	5
10.	Poznavanje i korišćenje savremenih informaciono-komunikacionih tehnologija.	1	2	3	4	5

10. Koji činioci po Vašem mišljenju najviše utiču na ostvarivanje ishoda učenja? (možete zaokružiti više odgovora):

- a) organizacija nastave
- b) zalaganje i trud profesora i asistenata
- c) zalaganje i trud studenata-kinja
- d) nastavni sadržaji koji se izučavaju
- e) nastavna sredstva koja se koriste
- f) praktične vežbe i iskustva
- g) opremljenost fakulteta i dostupnost materijala za rad
- h) vrste i količina zadataka koje se postavljaju studentima
- i) nešto drugo (navedite šta) \_\_\_\_\_.

11. Procenite u kojoj meri obrazovanje i nastava na fakultetu utiču na razvoj sledećih sposobnosti studenata-kinja (zaokružite broj koji najviše odgovara Vašem stavu).

1 – uopšte ne utiču; 2 – ne utiču dovoljno; 3 – ne znam; 4 – utiču dovoljno; 5 – utiču u velikoj meri;

1.	Stvaranje pozitivne slike o sebi.	1	2	3	4	5
2.	Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja.	1	2	3	4	5
3.	Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama.	1	2	3	4	5
4.	Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja)	1	2	3	4	5
5.	Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT (informaciono-komunikacione tehnologije).	1	2	3	4	5
6.	Navođenje primera iz ispitne literature.	1	2	3	4	5
7.	Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima.	1	2	3	4	5
8.	Poštovanje svoje ali i drugih kultura.	1	2	3	4	5
9.	Motivacija za ličnim i profesionalnim razvojem i usavršavanjem.	1	2	3	4	5
10.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje.	1	2	3	4	5
11.	Kritičko mišljenje.	1	2	3	4	5
12.	Učenje teorijskog znanja uz praktične primere.	1	2	3	4	5
13.	Javni nastup i prezentovanje.	1	2	3	4	5
14.	Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima.	1	2	3	4	5
15.	Poznavanje teorijskih koncepata i definicija.	1	2	3	4	5
16.	Identifikovanje snaga članova tima.	1	2	3	4	5
17.	Adekvatno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste.	1	2	3	4	5
18.	Razvoj samopoštovanja i vere u sopstvene snage.	1	2	3	4	5



19.	Entuzijazam i pozitivan pogled na svet.	1	2	3	4	5
20.	Sposobnost za samostalno donošenje odluka.	1	2	3	4	5
21.	Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje.	1	2	3	4	5
22.	Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija.	1	2	3	4	5
23.	Aktivno slušanje i postavljanje pitanja.	1	2	3	4	5
24.	Komunikacija na stranom jeziku.	1	2	3	4	5
25.	Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru.	1	2	3	4	5
26.	Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine.	1	2	3	4	5
27.	Viđenje istih situacija na nov način.	1	2	3	4	5
28.	Poštovanje individualnih i grupnih razlika.	1	2	3	4	5
29.	Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro.	1	2	3	4	5
30.	Postavljanje ciljeva i usmerenost ka njihovom ostvarenju.	1	2	3	4	5
31.	Fleksibilnost i prilagodljivost.	1	2	3	4	5
32.	Otkrivanje novih ideja.	1	2	3	4	5
33.	Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje.	1	2	3	4	5
34.	Nenasilna i asertivna komunikacija.	1	2	3	4	5
35.	Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima.	1	2	3	4	5
36.	Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti.	1	2	3	4	5
37.	Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama.	1	2	3	4	5
38.	Ambicioznost/želja za uspehom.	1	2	3	4	5
39.	Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja.	1	2	3	4	5
40.	Pregovaranje/ubeđivanje.	1	2	3	4	5
41.	Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija.	1	2	3	4	5
42.	Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa.	1	2	3	4	5
43.	Poštovanje ljudskih prava.	1	2	3	4	5
44.	Upornost, istrajnost i zalaganje.	1	2	3	4	5
45.	Sposobnost za rešavanje problema.	1	2	3	4	5
46.	Upotreba teorijskih znanja u praksi.	1	2	3	4	5
47.	Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada /izveštaja).	1	2	3	4	5
48.	Reprodukcija naučenog gradiva.	1	2	3	4	5
49.	Svesnost o međuzavisnosti sa drugima.	1	2	3	4	5
50.	Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu.	1	2	3	4	5
51.	Oslanjanje na sopstvene snage i veštine.	1	2	3	4	5
52.	Stvaralačka primena usvojenih znanja.	1	2	3	4	5
53.	Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima.	1	2	3	4	5
54.	Postavljanje realnih i adekvatnih profesionalnih i ličnih ciljeva.	1	2	3	4	5
55.	Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama.	1	2	3	4	5
56.	Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja.	1	2	3	4	5

57.	Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja.	1	2	3	4	5
58.	Realna procena sopstvenih snaga i slabosti.	1	2	3	4	5
59.	Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija.	1	2	3	4	5
60.	Pronalaženje alternativnih objašnjenja.	1	2	3	4	5
61.	Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka.	1	2	3	4	5
62.	Poštovanje različitosti.	1	2	3	4	5
63.	Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija.	1	2	3	4	5
64.	Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti.	1	2	3	4	5
65.	Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom radu i učenju.	1	2	3	4	5

12. Koju vrstu zadataka i aktivnosti smatrate adekvatnim za proveru znanja i sposobnosti?  
(možete zaokružiti više odgovora)

- g) završni ispit
- h) seminarski rad
- i) praktičan rad
- j) aktivnost tokom predavanja i vežbi
- k) drugi oblici angažovanja studenata (realizacija projekata, laboratorijske vežbe, izrada portfolia, priprema radionice, samostalan kreativni rad i dr.)
- l) ostalo (navedite primer)

13. Da li mislite da se završnim ispitima adekvatno procenjuje ostvarenost ishoda učenja konkretnog nastavnog predmeta?

- e) da
- f) ne.

14. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili odrečno, molimo Vas obrazložite svoj odgovor:

15. Koji način provere znanja i sposobnosti na završnom ispitu smatrate najcelishodnijim?  
(Zaokružite samo jedan odgovor)

- f) usmeno ispitivanje
- g) pismeni ispit u vidu testa
- h) pismeni ispit sa pitanjima esejskog tipa
- i) praktične problemske situacije
- j) ostalo (navedite šta)

16. Rangirajte navedene kompetencije po značaju ocenjujući ih ocenama od 1 do 10 (1 – najmanje značajna, 10 – najznačajnija), pri tome **obavezno iskoristite sve brojeve od 1 do 10**. Prilikom ocenjivanja vodite se sopstvenim mišljenjem, onim što Vi smatrate najznačajnijim za zaposlenje i život u 21. veku.

Kreativnost i inovacija.	
Usmena i pismena komunikacija.	
Funkcionalna pismenost i upotreba različitih izvora informacija.	
Teorijska znanja (činjenice, teorije, informacije).	
Kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema i donošenja odluka.	

Saradnja i timski rad.	
Upotreba informaciono-komunikacionih tehnologija.	
Izbalansiran stav prema karijeri i privatnom životu.	
Doživotno učenje i usavršavanje.	
Etička svojstva i kvaliteti ličnosti.	

17. Da li ste tokom rada na Fakultetu bili u prilici da definišete i planirate ishode učenja?

- a) da, i ishode studijskog programa i pojedinačnih predmeta
- b) da, samo ishode učenja predmeta koje ja predajem
- c) ne, nikada nisam definisao-la ishode učenja.

18. Da li se prilikom formulisanja ishoda učenja koristite nekom taksonomijom ciljeva i zadataka nastave?

- d) da
- e) ne

19. Ukoliko je Vaš odgovor na prethodno pitanje potvrđan navedite kojom taksonomijom se služite prilikom formulisanja ishoda učenja i kojoj meri Vam to pomaže?

---



---

20. Na koji način, se po Vašem mišljenju, najbolje može proveriti da li su ishodi učenja dobro formulisani i da li su ostvareni?

---



---

21. Koji su po Vašem mišljenju najvažniji ishodi učenja i kojima najviše pažnje posvećujete prilikom kreiranja sadržaja predmeta?

---



---

### *Kvalitet visokoškolske nastave*

22. Sledeća grupa pitanja odnosi se na Vašu procenu sopstvenog načina rada, organizacije nastave i njihov uticaj na razvoj kritičkog mišljenja i sposobnosti za rešavanje problema.

Zaokružite ocenu koja najbolje odražava vaš stepen slaganja sa navedenom tvrdnjom:

1 – uopšte se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – ne znam; 4 – slažem se; 5 – potpuno se slažem;

1.	Predavanja su organizovana tako da se na njima podstiče kritičko mišljenje studenata-kinja.	1	2	3	4	5
2.	Dajem jasna objašnjenja o tome zašto se rade određeni zadaci.	1	2	3	4	5
3.	Visoko vrednujem sposobnost za selekciju i organizaciju relevantnih informacija za rešavanje konkretnog problema.	1	2	3	4	5
4.	Podstičem studente-kinje na postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja.	1	2	3	4	5
5.	Od studenata-kinja zahtevam evaluaciju podataka i informacija u cilju pronalazjenja najboljeg rešenja.	1	2	3	4	5

6.	Zadaci koje zadajem zahtevaju više oblike mišljenja kao što su: analiza, sinteza, zaključivanje, klasifikacija, generalizacija i sl.	1	2	3	4	5
7.	Podstičem samopouzdanje studenata-kinja u davanju predloga, ideja za rešenje problema.	1	2	3	4	5
8.	Za dobru ocenu je dovoljno da studenti-kinje zapamte i memorišu činjenice.	1	2	3	4	5
9.	Visoko vrednujem sposobnost studenata-kinja da procene različite strategije u rešavanju problema i njihove ishode.	1	2	3	4	5
10.	Predavanja su organizovana tako da pomažu studentima-kinjama kako da izdvoje važne i bitne informacije, pretpostavke i zaključke.	1	2	3	4	5
11.	Od studenata-kinja tražim identifikaciju i analizu problema/problemske situacije.	1	2	3	4	5
12.	Trudim se da osposobim studente-kinje kako i gde da pronađu informacije važne za rešavanje određenog problema/zadatka.	1	2	3	4	5
13.	Zadaci koje zadajem zahtevaju logičko razmišljanje i povezivanje znanja i činjenica.	1	2	3	4	5
14.	Nastavu organizujem tako da student-kinje uče da savladane principe primene i na nove situacije.	1	2	3	4	5
15.	Više vrednujem kada se usvoji suština i razumeju važni koncepti, nego kada se zapamte veće količine informacija.	1	2	3	4	5
16.	Podstičem samostalnost u pronalaženju mogućih rešenja problema.	1	2	3	4	5
17.	Ohrabrujem studente-kinje da samostalno razmišljaju, pronalaze argumente i donose zaključke.	1	2	3	4	5
18.	Insistiram na samostalnoj proceni studenata-kinja o tačnosti konačnog rešenja problema.	1	2	3	4	5

23. Ukoliko biste želeli da izdvojite primer na koji način Vi na svojim časovima podstičete i razvijate opšte sposobnosti kod studenata, navedite ga:

---



---



---

24. Procenite koliko često su navedeni aspekti zastupljeni u visokoškolskoj nastavi na Vašem fakultetu? (zaokružite broj koji najbolje označava Vaš stav)

1 – nikada; 2 – retko; 3 – neodlučan-na sam; 4 – povremeno; 5 – često;

1.	Tokom predavanja i vežbi se uvažavaju ideje i mišljenja studenata-kinja.	1	2	3	4	5
2.	Nastavno osoblje dosta pažnje posvećuje davanju komentara i povratne informacije na radove studenata-kinja.	1	2	3	4	5
3.	Nastavnici-e motivišu student-kinje da daju sve od sebe i urade zadatke najbolje što mogu.	1	2	3	4	5
4.	Nastavnici-e veoma dobro objašnjavaju na predavanjima i vežbama.	1	2	3	4	5
5.	Nastavnici-e se izuzetno trude da sadržaje koje predaju učine zanimljivim.	1	2	3	4	5
6.	Nastavnici koriste mnogo praktičnih primera u svom izlaganju i objašnjavanju.	1	2	3	4	5

7.	U nastavi se primenjuju različite strategije poučavanja i učenja.	1	2	3	4	5
8.	Nastavnici-e koriste različite nastavne metode i oblike rada.	1	2	3	4	5
9.	Ima dosta mogućnosti za grupni i kooperativni rad među studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
10.	Nastavnici-e su spremni-e da daju odgovor na postavljena pitanja.	1	2	3	4	5
11.	Nastavnici-e se trude da ostvare kvalitetnu komunikaciju sa studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
12.	Studenti-kinje su uglavnom pasivni slušaoci tokom predavanja i vežbi.	1	2	3	4	5
13.	Predmeti i nastavni sadržaji koji se obrađuju su zanimljivi i intelektualno stimulativni.	1	2	3	4	5
14.	Sadržaji predmeta su dobro organizovani i sistematični.	1	2	3	4	5
15.	Sadržaji predmeta su savremeni i odgovaraju potrebama tržišta rada i društva.	1	2	3	4	5
16.	Predmeti su međusobno povezani i ističe se princip interdisciplinarnosti.	1	2	3	4	5
17.	Studenti-kinje imaju mogućnost da učestvuju u organizaciji nastave, izboru sadržaja i zadataka.	1	2	3	4	5
18.	Upotreba IKT u nastavi je adekvatna i time se povećava efikasnost nastave i učenja.	1	2	3	4	5
19.	U nastavi se dovoljno koriste sredstva IKT.	1	2	3	4	5
20.	Studentima-kinjama su dostupna sva sredstva kada su im potrebna.	1	2	3	4	5
21.	Studenti-kinje imaju pristup specijalizovanim prostorijama, opremi, laboratorijama kada su im potrebni.	1	2	3	4	5
22.	Materijali za pripremu zadataka i ispita su jasni i koncizni i dostupni studentima-kinjama.	1	2	3	4	5
23.	Bibliotečki fond je dovoljno bogat, savremen i primeren potrebama studenata-kinja.	1	2	3	4	5
24.	Literatura koja je dostupna je adekvatna za savladavanje gradiva.	1	2	3	4	5
25.	Studentima-kinjama je omogućeno da uče svojim tempom i načinom koji njima najviše odgovara.	1	2	3	4	5
26.	Studenti-kinje imaju brojne prilike da samostalno otkrivaju i pronalaze novo.	1	2	3	4	5
27.	Nastava se odvija i u drugim ustanovama van fakulteta.	1	2	3	4	5
28.	Studentima-kinjama je omogućeno da i tokom trajanja nastave evaluiraju i ukažu na njihovo mišljenje.	1	2	3	4	5
29.	Nastava predstavlja sredinu koja je stimulativna za učenje.	1	2	3	4	5
30.	U centru obrazovanog procesa je student a ne nastavnik.	1	2	3	4	5

25. Da li smatrate da interna i eksterna evaluacija imaju uticaja na podizanje kvaliteta visokoškolskog obrazovanja?

- e) da, smatram da doprinose kvalitetu
- f) da, delimično (samo kod nekih aspekata)
- g) ne, smatram da evaluacije ne utiču na kvalitet nastave
- h) ne mogu da procenim.

26. Šta bi se, po Vašem mišljenju, trebalo uraditi u cilju unapređenja kvaliteta obrazovanja na fakultetima?

---

---

---

27. Navedite probleme i teškoće sa kojima se susrećete i aspekte za koje smatrate da negativno utiču na kvalitet obrazovanja:

---

---

---

28. Ukoliko želite još nešto da dodate u vezi sa ovom temom i ovim upitnikom ili o nečemu o čemu Vas nismo pitali, a želeli biste da nam saopštite, budite slobodni i napišite ovde:

---

---

---

Hvala Vam na saradnji.

Prilog F - Faktorska analiza skale ROS

Cronbach's alpha =,985

Pattern matrix

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total
1	33,894	52,145	52,145	33,894	52,145	52,145	31,223
2	2,292	3,527	55,672	2,292	3,527	55,672	25,142
3	1,809	2,783	58,455	1,809	2,783	58,455	17,795
4	1,478	2,274	60,729	1,478	2,274	60,729	17,137
5	1,370	2,108	62,837	1,370	2,108	62,837	13,964
6	1,229	1,890	64,728	1,229	1,890	64,728	7,905
7	1,008	1,551	66,279	1,008	1,551	66,279	10,278

Faktorska analiza

	1	2	3	4	5	6	7
Pronalaženje alternativnih objašnjenja	,832						
Sposobnost za rešavanje problema	,809						
Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka	,793						
Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja	,784						
Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje	,777						
Otkrivanje novih ideja	,767						
Stvaralačka primena usvojenih znanja	,761						
Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama Z	,750						
Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija	,742						
Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima	,742						
Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja	,716						
Postavljanje realnih i adekvatnih profesionalnih i ličnih ciljeva	,691						
Viđenje istih situacija na nov način	,681						
Realna procena sopstvenih snaga i slabosti	,653						
Oslanjanje na sopstvene snage i veštine	,621						

Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija	,606		
Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti	,594		,303
Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje	,588		,398
Sposobnost za samostalno donošenje odluka	,561		
Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje	,556		
Upotreba teorijskih znanja u praksi	,556		
Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima	,550		
Upornost, istrajnost i zalaganje	,541		
Kritičko mišljenje	,539		,461
Postavljanje ciljeva i usmerenost ka njihovom ostvarenju	,504		
Fleksibilnost i prilagodljivost	,498		
Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada /izveštaja)	,485		
Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija	,483		,355
Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine	,480		,394
Učenje teorijskog znanja uz praktične primere	,448	-	,382
Motivacija za ličnim i profesionalnim razvojem i usavršavanjem	,407	,338	,334
Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu	,381	,385	
Ambicioznost/želja za uspehom	,366		,458
Aktivno slušanje i postavljanje pitanja	,335		,415
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru	,333		,428
			,303
Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja	,328	,690	
Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti	,324	,503	
Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima	,303		,478
Poštovanje različitosti		,886	
Poštovanje ljudskih prava		,865	
Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama		,804	
Poštovanje individualnih i grupnih razlika		,778	



Poštovanje svoje ali i drugih kultura	,735	
Nenasilna i asertivna komunikacija	,686	
Aдекватno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	,590	,349
Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa	,581	
Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro	,560	
Svesnost o međuzavisnosti sa drugima	,476	
Identifikovanje snaga članova tima	,314	,371
Pregovaranje/ubeđivanje	,307	,467
Javni nastup i prezentovanje	,721	
Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja)	,599	
Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima	,461	
Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama	,389	,344
Poznavanje teorijskih koncepata i definicija	,329	,582
Stvaranje pozitivne slike o sebi	,719	
Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja	,587	
Razvoj samopoštovanja i vere u sopstvene snage	,518	
Entuzijazam i pozitivan pogled na svet	,443	
Komunikacija na stranom jeziku		,585
Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija		,842
Reprodukcija naučenog gradiva		,748
Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT (informaciono-komunikacione tehnologije)		,780
Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom radu i učenju		,674
Navođenje primera iz ispitne literature		,452

Prilog G - Faktorska analiza ROS skale

Rezultati dobijeni u okviru pilot istraživanja (N 220)

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,92
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	10381,99
	df	2080
	Sig.	,00

Komponenta	Inicijalne karakteristične vrednosti		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	23.171	35.647	35.647
2	3.895	5.993	41.640
3	2.809	4.322	45.962
4	2.375	3.653	49.615
5	1.964	3.022	52.637
6	1.906	2.932	55.569
7	1.870	2.877	58.446

	Matrica sklopa						
	Komponenta						
	1	2	3	4	5	6	7
Oslanjanje na sopstvene snage i veštine						.624	
Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje						.665	
Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka						.643	
Fleksibilnost i prilagodljivost						.522	
Spremnost za unapređenje sopstvenog rada na osnovu povratne informacije	.584					.337	
Upravljanje i organizacija vremena	.517					.406	
Spremnost za aktivno učešće i doprinos u radu	.475						
Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje	.758						

Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti	.750		
Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja	.660		
Identifikacija sopstvenih osobina koje doprinose ali i ograničavaju efektivnost	.467		
Spremnost za učenje, lični i stručni razvoj	.466		
Sposobnost za rešavanje problema	.575		.351
Sposobnost za samostalno donošenje odluka	.496		.355
Kritičko mišljenje	.696		
Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje	.552		
Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama	.773		
Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja	.812		
Upotreba relevantnih informacija za rešavanje problema i ostvarenje postavljenih ciljeva	.524		
Izražavanje sopstvenog mišljenja	.667		
Svesnost o sopstvenom učenju - metaučenje	.465		.335
Kompetencije za doživotno učenje	.423		.349
Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada/izveštaja)			.373
Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja)			.819
Javni nastup i prezentovanje			.747
Pregovaranje/ubeđivanje			.785
Aktivno slušanje i postavljanje pitanja	.325		.652
Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja	.376		
Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima			.599
Komunikacija na stranom jeziku			.381

Asertivna komunikacija		.342	.429	
Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT				.577
Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija				.837
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru				.797
Sposobnost za pronalaženje informacija medju različitim izvorima				.748
Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima				.642
Otkrivanje novih ideja	.569	.469		
Viđenje istih situacija na nov način	.507	.664		
Pronalaženje alternativnih objašnjenja	.460	.565		
Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja	.404	.670		
Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama	.578	.422		
Prilagodljivost i spremnost za nove načine rada	.417	.359		
Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija				.757
Navođenje primera iz ispitne literature				.747
Reprodukcija naučenog gradiva				.722
Upotreba teorijskih znanja u praksi	.533			-.369
Učenje teorijskog znanja uz praktične primere	.454			.365
Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija	.535			
Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija	.516			
Stvaralačka primena usvojenih znanja	.620	.321		
Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine				.373

Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima	.620	
Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti	.603	
Poštovanje individualnih i grupnih razlika	.659	
Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa	.694	
Poštovanje drugih i saradnja	.539	.531
Svesnost o međuzavisnosti sa drugima	.342	.583
Identifikovanje snaga članova tima		.501
Poštovanje svoje ali i drugih kultura	.797	
Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama	.697	
Poštovanje različitosti	.913	
Poštovanje ljudskih prava	.915	
Aдекватno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	.775	
Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro	.667	
Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu	.649	

---

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 13 iterations.

---

Prilog I - Faktorska analiza skale KMRP

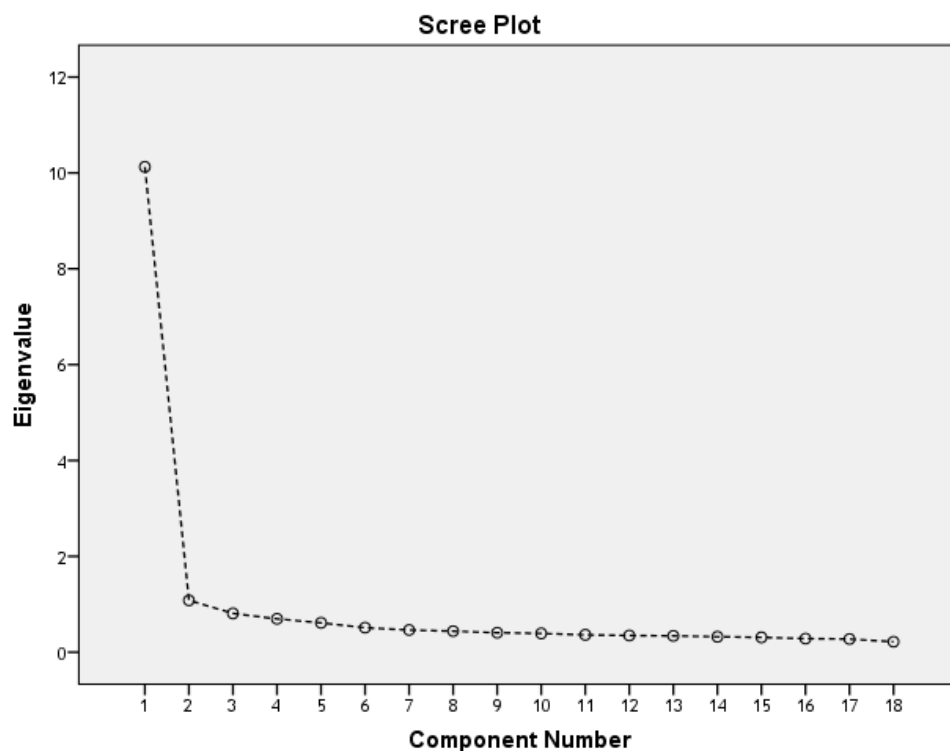
Cronbach's alpha=,950

KMO=,971

Procenat objašnjene varijanse=62,3%.

Matrica sklopa		Komponenta	
		1	2
Nastavnici podstiču studente-kinje na postavljanje pitanja i traženje odgovora i objašnjenja	,848		
Nastavnici ohrabruju studente-kinje da samostalno razmišljaju, pronalaze argumente i donose zaključke	,841		
Nastavnici se trude da osposobe studente-kinje kako i gde da pronađu informacije važne za rešavanje određenog problema/zadatka	,829		
Nastavnici podstiču samopouzdanje studenata-kinja u davanju predloga, ideja za rešenje problema	,826		
Predavanja su organizovana tako da pomažu da naučim kako da izdvojim važne i bitne informacije, pretpostavke i zaključke	,812		
Predavanja su organizovana tako da se na njima podstiče kritičko mišljenje studenata-kinja	,808		
Podstiče se samostalnost u pronalaženju mogućih rešenja problema	,782		
Nastavnici daju jasna objašnjenja o tome zašto se rade određeni zadaci	,777		
Od studenata-kinja se zahteva evaluacija podataka i informacija u cilju pronalaženja najboljeg rešenja	,776		
Visoko se vrednuje selekcija i organizacija relevantnih informacija za rešavanje konkretnog problema	,776		
Visoko se vrednuje sposobnost studenata-kinja da procene različite strategije u rešavanju problema i njihove ishode	,762		
Nastava je organizovana tako da učim da savladane principe primenim i na nove situacije	,762		
Insistira se na samostalnoj proceni studenata-kinja o tačnosti konačnog rešenja problema	,753		
Od studenata-kinja se traži identifikacija i analiza problema/problemske situacije	,720		
Nastavnici više vrednuju kada se usvoji suština i razumeju važni koncepti, nego kada se zapamte veće količine informacija	,577	,305	
Zadaci koji se zadaju zahtevaju više oblike mišljenja kao što su: analiza, sinteza, zaključivanje, klasifikacija, generalizacija i sl.	,549		
Zadaci koji se postavljaju zahtevaju logičko razmišljanje i povezivanje znanja i činjenica	,540		,418
Za dobru ocenu je dovoljno zapamtiti i memorisati činjenice			,987

### Scree plot faktorske analize skale KMRP



### Rezultati faktorske analize skale KMRP

komponenta	eigenvrednosti		
	total	% varijanse	kumulativni%
1	10,126	56,258	56,258
2	1,083	6,015	62,273

Međusobna korelacija faktora je  $r=,45$ .

Prilog J - Faktorska analiza skale KVALITET

Pouzdanost celog upitnika - Krombahova alfa=,945

KMO=,953

Procenat objašnjene varijanse=59,2%.

Identifikovana su tri faktora:

1. faktor (pouzdanost=,929) – Didaktičko-metodička svojstva nastavnika
2. faktor (pouzdanost=,840) – Opremljenost fakulteta savremenim sredstvima i IKT
3. faktor (pouzdanost=,828) – Pedagoško-psihološka svojstva nastavnika

Matrica sklopa

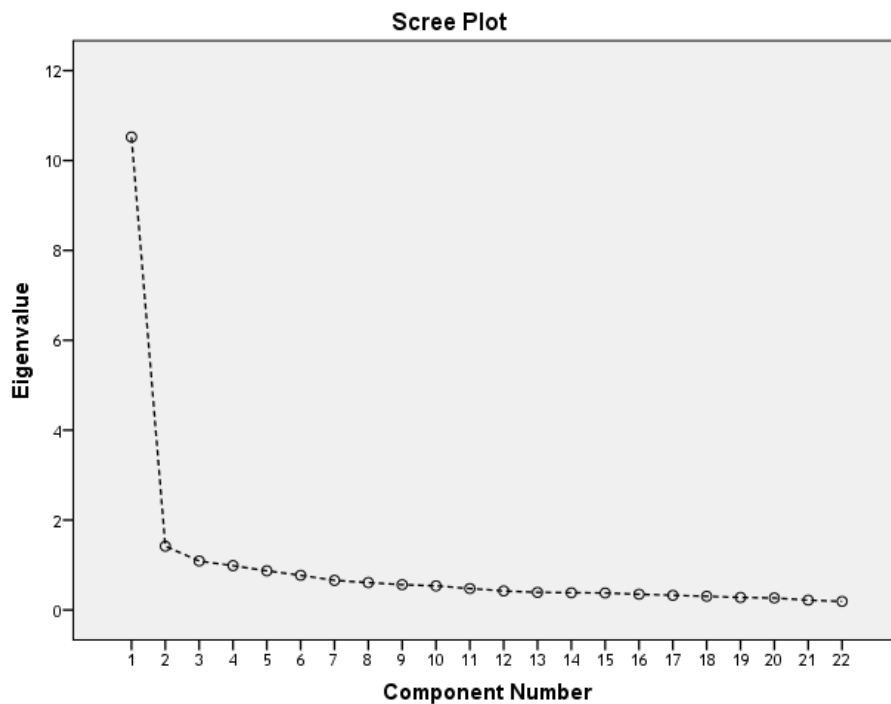
	Komponenta		
	1	2	3
Nastavnici koriste mnogo praktičnih primera u svom izlaganju i objašnjavanju	,93		
Nastavnici se izuzetno trude da sadržaje koje predaju učine zanimljivim	,89		
U nastavi se primenjuju različite strategije poučavanja i učenja	,88		
Predmeti i nastavni sadržaji koji se obrađuju su zanimljivi i intelektualno stimulativni	,82		
Nastavnici koriste različite nastavne metode i oblike rada	,79		
Sadržaji predmeta su savremeni i odgovaraju potrebama tržišta rada i društva	,78		
Sadržaji predmeta su dobro organizovani i sistematični	,76		
Nastavnici veoma dobro objašnjavaju na predavanjima i vežbama	,76		
Nastava predstavlja sredinu koja je stimulativna za učenje	,62		
Predmeti su međusobno povezani i ističe se princip interdisciplinarnosti	,51		
Bibliotečki fond je dovoljno bogat, savremen i primeren potrebama studenata-kinja		,94	
Literatura koja je dostupna je adekvatna za savladavanje gradiva		,87	
Dostupna su mi sva sredstva kada su mi potrebna		,78	
Imam pristup specijalizovanim prostorijama, opremi, laboratorijama kada su mi potrebni		,69	
Materijali za pripremu zadataka i ispita su jasni i koncizni i dostupni studentima-kinjama		,62	
Studenti-kinje su uglavnom pasivni slušaoci tokom predavanja i vežbi	,36		-,86
Tokom predavanja i vežbi se uvažavaju ideje i mišljenja studenata-kinja			,77
Nastavno osoblje dosta pažnje posvećuje davanju komentara i povratne informacije na radove studenata-kinja			,64
Imamo priliku da i tokom trajanja nastave evaluiramo i ukažemo na naše mišljenje			,55
Studenti-kinje imaju mogućnost da učestvuju u organizaciji nastave, izboru sadržaja i zadataka			,45
U centru obrazovanog procesa je student a ne nastavnik	,33		,43
Nastavnici se trude da ostvare kvalitetnu komunikaciju sa studentima			,39



Međusobne korelacije faktora upitnika KVALITET

Komponenta	1	2	3
1			
2	,689		
3	,689	,571	

Scree plot faktorske analize upitnika o kvalitetu nastave



Rezultati faktorske analize upitnika KVALITET

komponenta	eigenvrednosti		
	total	% varijanse	kumulativni%
1	10,52	47,83	47,83
2	1,42	6,44	54,27
3	1,09	4,95	59,22

Prilog K - Struktura uzorka na kome je sprovedeno pilot istraživanje

Fakultet

	Frekvencija	Procenat
Filozofski fakultet	198	90%
Prirodno matematički fakultet	22	10%
Total	220	100%

Studijska grupa

	Frekvencija	Procenat
Pedagogija	81	36.8%
Psihologija	29	13.2%
Istorija	14	6.4%
Nemački jezik	34	15.5%
Srpski jezik	29	13.2%
Rumunistika	11	5.0%
Geografija	22	10.0%
Total	220	100.0%

Godina studija

	Frekvencija	Procenat
Valid druga godina	65	29.5%
treća godina	95	43.2%
četvrta godina	52	23.6%
prva godina	8	3.6%
master studija		
Total	220	100.0%

Način finansiranja studija

	Frekvencija	Procenat
Budžet	190	86.4%
Samofinansiranje	30	13.6%
Total	220	100.0%

Pol

	Frekvencija	Procenat
Ženski	189	85.9%
Muški	31	13.6%
Total	220	100.0%

Prilog L - Prikaz deskriptivne statističke analize za pojedinačne stavke na upitniku ROS za sve tri grupe ispitanika

Kompetencije i sposobnosti koje se najviše razvijaju pod uticajem visokog obrazovanja po mišljenju svih grupa ispitanika

	studenti	diplomirani	nastavnici	Total
Reprodukcija naučenog gradiva	3,89	3,83	3,86	3,88
Poznavanje teorijskih koncepata i definicija	3,89	3,86	3,82	3,87
Sposobnost za pronalaženje informacija među različitim izvorima	3,91	3,62	3,73	3,84
Upornost, istrajnost i zalaganje	3,92	3,84	3,60	3,82
Oslanjanje na sopstvene snage i veštine	3,92	3,90	3,55	3,81
Memorisanje i zapamćivanje činjenica i informacija	3,80	3,84	3,81	3,80
Motivacija za ličnim i profesionalnim razvojem i usavršavanjem	3,86	3,59	3,66	3,78
Prihvatanje odgovornosti za sopstveni rad i učenje	3,93	3,83	3,44	3,78
Usmena komunikacija (slušanje i postavljanje pitanja)	3,90	3,58	3,55	3,78
Aktivno slušanje i postavljanje pitanja	3,87	3,59	3,59	3,77
Ambicioznost/želja za uspehom	3,84	3,57	3,65	3,76
Sposobnost za rešavanje problema	3,88	3,57	3,57	3,76
Poštovanje drugih i drugačijeg mišljenja	3,89	3,62	3,47	3,75
Javni nastup i prezentovanje	3,82	3,45	3,61	3,73
Odgovaranje uz mogućnost davanja sopstvenog mišljenja, argumenata i sugestija	3,83	3,41	3,54	3,71
Pismena komunikacija (sposobnost za pisanje jasnog, strukturisanog rada /izveštaja)	3,85	3,72	3,39	3,71
Poštovanje ljudskih prava	3,80	3,64	3,51	3,71
Fleksibilnost i otvorenost prema novim idejama	3,77	3,41	3,63	3,70
Otvorenost za nove ideje, inovativan pristup i kreativno mišljenje	3,78	3,33	3,59	3,69
Sposobnost za efektivan i produktivan rad sa drugima	3,75	3,65	3,53	3,68
Poštovanje različitosti	3,78	3,61	3,42	3,66
Kritičko mišljenje	3,81	3,35	3,43	3,66
Otkrivanje novih ideja	3,75	3,38	3,52	3,65
Fleksibilnost i prilagodljivost	3,72	3,39	3,52	3,64
Prihvatanje odgovornosti za sopstveno ponašanje i donošenje odluka	3,81	3,55	3,25	3,63
Postavljanje ciljeva i usmerenost ka njihovom ostvarenju	3,70	3,42	3,54	3,63
Upotreba sredstava IKT-a u sopstvenom	3,63	3,35	3,72	3,63

radu i učenju				
Stvaranje pozitivne slike o sebi	3,69	3,57	3,46	3,62
Pronalaženje novih načina za rešenje problema i postizanje cilja	3,72	3,32	3,43	3,61
Pozitivan pristup radu i vera u svoje mogućnosti	3,68	3,57	3,42	3,60
Sposobnost za samostalno donošenje odluka	3,73	3,38	3,35	3,59
Stvaranje kvalitetnih socijalnih odnosa	3,65	3,52	3,46	3,59
Pronalaženje argumenata i upotreba dokaza za njihovo podržavanje	3,70	3,28	3,43	3,59
Poštovanje svoje ali i drugih kultura	3,71	3,33	3,36	3,58
Nenasilna i asertivna komunikacija	3,73	3,37	3,32	3,58
Procena, vrednovanje i evaluacija informacija, situacija	3,68	3,46	3,39	3,58
Postavljanje realnih i adekvatnih profesionalnih i ličnih ciljeva	3,68	3,51	3,35	3,58
Doprinos diskusiji adekvatnim argumentima	3,66	3,42	3,40	3,57
Učenje teorijskog znanja uz praktične primere	3,56	3,35	3,62	3,56
Analiziranje činjenica i situacija i primena kreativnog mišljenja za pronalaženje adekvatnog rešenja	3,66	3,26	3,40	3,56
Pronalaženje alternativnih objašnjenja	3,66	3,35	3,36	3,55
Poštovanje individualnih i grupnih razlika	3,65	3,48	3,34	3,55
Kritički stav i odnos prema dostupnim informacijama i izvorima	3,65	3,30	3,39	3,55
Monitoring i evaluacija sopstvenog rada i učenja	3,59	3,46	3,46	3,54
Realna procena sopstvenih snaga i slabosti	3,67	3,65	3,14	3,52
Prihvatanje individualne i grupne uloge i odgovornosti	3,65	3,46	3,24	3,52
Komunikacija i saradnja sa osobama koje pripadaju drugim kulturama	3,62	3,42	3,31	3,51
Sposobnost primene stečenih znanja i snalaženja u novim situacijama	3,58	3,34	3,42	3,51
Viđenje istih situacija na nov način	3,60	3,25	3,37	3,51
Sposobnost za procenu pouzdanosti i adekvatnosti izvora informacija	3,64	3,28	3,26	3,51
Poznavanje metoda naučnog rada i istraživačke veštine	3,52	3,48	3,41	3,49
Navođenje primera iz ispitne literature	3,52	3,39	3,44	3,49
Sposobnost za upravljanje informacijama kroz upotrebu IKT (informaciono-komunikacione tehnologije)	3,45	3,22	3,63	3,48

---

Razvoj samopoštovanja i vere u sopstvene snage	3,54	3,30	3,38	3,47
Stvaralačka primena usvojenih znanja	3,56	3,14	3,32	3,46
Svesnost o međuzavisnosti sa drugima	3,49	3,55	3,32	3,45
Upotreba teorijskih znanja u praksi	3,45	3,25	3,44	3,43
Želja i mogućnost delanja za zajedničko dobro	3,51	3,26	3,22	3,41
Entuzijazam i pozitivan pogled na svet	3,44	3,13	3,33	3,38
Visoki etički standardi u profesionalnom i privatnom životu	3,44	3,38	3,21	3,37
Pregovaranje/ubeđivanje	3,37	3,19	3,26	3,32
Sposobnost za procenu preciznosti i tačnosti informacija koje se upotrebljavaju i kruže u virtuelnom prostoru	3,35	2,91	3,17	3,27
Identifikovanje snaga članova tima	3,28	3,26	3,07	3,22
Aдекватno reagovanje u slučaju diskriminacije svake vrste	3,23	3,04	3,03	3,15
Komunikacija na stranom jeziku	3,19	2,67	3,15	3,14

---