

ПРОТИВУРЕЧЈА БОЛОЊСКОГ ПРОЦЕСА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ СРБИЈЕ

Резиме: Процес реформе високог образовања у Србији је започет. Донет је нови Закон о високом образовању, усвојени су нови статuti универзитета и факултета, уведене двостепене студије, ужурбано се развијају докторске студије, свим курсевима су придружени бодови (ЕСПБ) и тако редом. Највећи број аргумената у прилог успешности досад спроведене реформе заснива се на чињеници да су сви факултети донели нове студијске програме. Проблем ефикасности студирања у новом болоњском, реформисаном, контексту студирања прати неке од тенденција које су карактерисале систем високог школства и у предболоњском периоду, али и отвара многа нова питања проистекла из имплементације и недовољне или неадекватне операционализације нових реформских решења. У овом раду се истиче важност предуслова који могу обезбедити ефикасну реализацију наставног рада или јој уназадити квалитет. У раду се поставља питање колико је могуће спровести предложене промене високог образовања у Србији.

Кључне речи: високо образовање, универзитетска настава, наставник, студенти, болоњска реформа

1. Увод

Нова улога наставника, посебно универзитетског наставника, састоји се у томе да је његова превасходна улога предавача, носиоца знања и извора информација замењена улогом слушаоца и модератора васпитно-образовног рада. Оваква измена "традиционалне" улоге коју је универзитетски наставник имао пре усвајања Болоњске декларације, условила је и допринела промени дотадашње *excatеdrana* наставе у којој је примат имала метода усменог излагања.

Са променом улоге наставника видно је промењена и улога студената. За разлику од студената који су у традиционалној настави имали улогу пасивног посматрача који рецептивно усваја знања, у савременој универзитетској настави студенти су постављени у позицију активног учесника у наставном процесу који у сарадњи са наставником креира наставу.

Промене настале услед научнотехничке револуције, као и процес глобализације, заједно су утицалена процес стварања јединственог образо-

вног простора. У сврху формирања високо образованог грађанина у области васпитања и образовања, усвојена је Болоњска декларација. У основи декларације налазе се захтеви којима се настоји створити јединствени образовни простор у коме је омогућена покретљивост универзитетских наставника и студената.

Са усвајањем и практичном применом овог европског документа којим се уређује образовна политика, потребно је било извршити не само реформу школског система него и ускладити планове и програме. Уосталом, било је потребно променити вишевековну улогу универзитетског наставника (наставник – предавач). Та промена "традиционалне" улоге наставника није била једина промена коју је требало учинити већ су те промене нужно претпостављале и промену улоге студената, и то од пасивног посматрача који рецептивно усваја знања до активног учесника у наставном процесу. Промена којом се настојала изменити дотадашња улога универзитетских наставника и студената представља захтеван посао, који као такав подразумева систематски рад и упорност.

Са друге стране, када говоримо о практичној примени Болоњске декларације, она је у Србији тек на почетку. Почетак примене декларације у високошколском образовању прошао је, и данас пролази, кроз фазу неодобравања и потпуног одбацивања од стране оба актера васпитно-образовног процеса, али без обзира на то, мишљења смо да болоњски процес има и добрих страна које се огледају у следећем: смањењу стопе понављања одређене године студија, затим повећању просечне оцене, а онда и смањењу стопе одустајања од студирања. Упркос препрекама на које болоњски процес наилази, не би се требало одрећи доприноса које болоњски процес има за универзитетску наставу.

2. Захтеви болоњског процеса

Болоњски процес је назив за реформу високог образовања у Европи којој је циљ, успостављање европског простора високог образовања до 2020. године, промовисање покретљивости студената и професора, као и осигуравање квалитета на основу заједничких критеријума и метода (European Commission, 2005; Vašiček, Budimir i Letinić, 2007; UNESCO, 2009).

Тачно пре дванаест година у италијанском граду Болоњи потписана је декларација којом се уређује област високог образовања. Основна интенција усвојене декларације је стварање јединственог образовног простора. Захтеви предвиђени декларацијом односе се на следеће:

1. увођење три циклуса студија,
2. коришћење Европског система преноса бодова (ЕСПБ),
3. акредитација и осигурање квалитета студијских програма и високошколских установа и

4. више школе које су трансформисане у високе школе струковних студија (Лазаревић и Требјешанин, 2007; Вукасовић, 2009).
5. Континуирано евалуирање рада наставника, студената, ефеката наставе.

Један од захтева постављених у Болоњској декларацији односи се на осавремењивање наставног процеса, евалуацију и самоевалуацију наставника, а затим и на измену дотадашње пасивне улоге студената. Актуелни процес реформе високог школства намеће потребу за стандардизацијом рада запослених у образовању, као и начина евалуације њиховог рада. Конкретно, у пракси то намеће потребу за формирањем прецизних норми и стандарда за рад наставника. У складу са овим стандардима и нормама проистекле су образовне потребе на којима актуелна реформа почива.

Иако је стандардизација евалуације у образовању актуелизована тек од доношења Болоњске декларације, идеја о поменутој стандардизацији евалуације рада наставника и није тако нова. Прве покушаје на пољу проналажења оптималне стратегије евалуирања сусрећемо у САД – у и Великој Британији већ у другој половини осамдесетих година 20. века. Истраживања која су пратила имплементацију стандардизованог евалуативног програма указује на низ разлога због којих су неке од реформи високог образовања доживљавале неуспех (Milanowski & Haneman, 2001; Beck et al., 2002; Janković i Jarić, 2009).

Евалуација рада наставника уопште, а нарочито оних универзитетских, једно је од питања која изазивају највише контроверзи. Болоњска реформа високог образовања у Србији, уводи новине везане за процес евалуације рада наставника – обавезност рада наставника и евалуацију рада наставника од стране студената. Прве реакције на Болоњску декларацију откривају бројне отпоре увођењу оваквог вида евалуације рада запослених у високом образовању. И док једни сматрају да евалуација не би требало да постоји и да додатно обесмишљава већ ионако компликован наставни процес, за то време други управо раде на развијању оптималних начина евалуирања рада наставника, верујући да је евалуација важан елемент који би требало да допринесе унапређењу образовне праксе у целини (Darling – Hammond, 1994; Wächter, 2004; Huisman & Van Der Wender, 2004; Heinze & Knill, 2008; Reichert, 2010). Чињенице указују да евалуација није циљ сама по себи већ је увек у функцији нечега или некога (Cronbach et al., 1963; Clift & Imrie, 1980). У том смислу, може се рећи да је сврха евалуације у томе да обезбеди податке, као и вредносну основу и аргументацију за доношење одлука (Janković i Jarić, 2009; Aittola et al., 2009).

Према Кронбаху (Cronbach et al., 1963) евалуација не би требало да буде оријентисана искључиво на мерење степена реализације одређених задатих циљева неког образовног програма, већ је њен задатак и да помогне различитим социјалним актерима укљученим у образовни процес да разумеју разлоге зашто неки од тих циљева нису испуњени, или зашто неки међу њему нису успели да их реализују. Општи закључак до кога долазимо на основу

Кронбаховог (Cronbachetal.,1963) одређења евалуације је да она мора бити у функцији мењања образовне праксе и проналажења оптималних решења која се односе на различите аспекте образовног процеса.

3. Универзитетски наставник и његова улога у болоњском процесу

С обзиром на то да Болоњски процес подразумева процес реформе, неопходно је мењати и на тај начин осавременити васпитно-образовни рад. У том смислу неопходно је променити и дотадашњу "традиционалну" улогу коју је имао универзитетски наставник пре саме имплементације Болоњског процеса.

Да бисмо направили адекватну компарацију између традиционалне и савремене улоге универзитетског наставника, наводимо следеће одређење наставника и његове улоге у универзитетској настави: "Наставник је лице квалификовано за извођење наставе, за образовно-васпитни рад са децом, омладином, и одраслима (...) Наставник треба да има широко и темељно опште образовање, да добро познаје дисциплину коју предаје, да познаје психолошко-педагошке и методичке основе наставе и васпитања, као и да има људске квалитете неопходне за наставничку професију" (Педагошки лексикон, 1996: 313).

Поред претходно представљене детерминанте универзитетског наставника, потребно је у том смислу указати и на нека од одређења "традиционалне" универзитетске наставе. Основно тежиште "традиционалне" универзитетске наставе налази се на учењу студената, при чему се у први план истиче пасивна улога и студената и професора. Због тога у "традиционалној" настави универзитетски наставник има улогу предавача и носиоца знања. При томе су и методе којима се користи такође "традиционалне", на пример метода усменог излагања (Ђорђевић и Ђорђевић, 1988; Вучић, 1991; Нешић, 1998).

За разлику од наставника "традиционалне" наставе, савремена настава са учењем усклађује активност наставника, тј. поучавање, те студентима преостаје да самосталним ангажовањем и истраживачком делатношћу граде своју личност у целини, а наставницима да различитим методама, средствима и методама рада усмеравају студенте и каналишу развој њиховог критичког мишљења (Тодоровић, 2010: 284).

Дакле, да би универзитетски наставници могли своју наставу учинити "савременом" потребно је да у том смислу испуне још један од захтева постављеног у Болоњском процесу, а који се односи на интеракцију између актера васпитно-образовног процеса (Тодоровић, 2010: 285). Управо, поменута интеракција подразумева комуникацијску компетентност наставника (Reardon, 1998; Kovač – Cerović, 2004; Powell & Solga, 2010).

По Рирдону (Reardon, 1998) комуникацијска компетенција наставника представља ниво у којем су нечија понашања примерена ситуацији на начин

који омогућава особи да оствари своје индивидуалне и релационе циљеве. Комуникацијску компетенцију наставника повећава адекватно слушање, флексибилност, емпатичност, познавање ситуације, теме и саговорника. Уколико би универзитетски наставник овладао вештином комуникацијске компетенције, утолико би настава била ефикаснија, јер би на тај начин био остварен један од захтева Болоњског процеса – интеракција међу актерима наставног процеса. Међутим, шта доприноси развоју комуникацијске компетентности наставника? Одговор на претходно постављено питање налазимо у процесу целоживотног учења, учењем способности комуницирања и усавршавања те вештине (Тодоровић, 2010: 285). Значај проучавања овог проблема је велики зато што формално образовање наставника не подразумева стицање комуникацијских вештина, већ су у том процесу присуства или одсуства талента коришћења живе речи, наставници препуштени сами себи. У том погледу не би требало да нас зачуди ни следећа Брајшина (1994) констатација: "(...) стручно васпитање и образовање незамисливи су без стручне примене разговора, тј. интерперсоналне комуникације. Нажалост, често имамо комбинацију стручног знања из педагогије уз потпуно нестручну употребу разговора."

Имајући у виду ову констатацију о стручној примени разговора, можемо разликовати стручни од нестручног разговора у настави. Реч је о следећим карактеристикама:

1. наставник планира разговор;
2. наставник свесно води разговор;
3. наставник води рачуна о образовним циљевима и садржајима;
4. наставник осигурава деловање разговора;
5. наставник обликује послату поруку и
6. наставник проверава прихватање поруке.

4. Студентска постигнућа пре и после увођења болоњског процеса

Променом улоге наставника може се променити и пасивна улога студента, а затим и ефекти наставног процеса што је крајњи циљ Болоњског процеса. Због тога већина аутора (Todorović, 2009; Portela et al., 2009, Novo et al., 2009) сматра да је за остварење претходног захтева неопходна интринзичка мотивација оба актера наставног процеса.

Међутим, према мишљењу Лазаревићеве и Требјешанинове (2009) основни покретачинтерактивног односа у наставном процесу јенаставник.Теријско поткрепљење овог става ауторке су пронашле у концепту мотива постигнућа.

У настојањима да се појам мотив постигнућа разјасни, аутори, почев од Мек Клиленда и Аткинсона, као утемељивача истраживања овог проблема,

полазеод Левиновог схватања понашања као резултата међусобног деловања особе, тј. њених потреба и ситуације. Персоналну компоненту мотива постигнућа на коју мање или више експлицитно указују различити аутори, чини потреба за компетенцијом. Ситуације које покрећу ову потребу су оне које садрже изазов за могућности особе, односно које су такве природе да се могу савладати уз улагање напора и залагања особе, али садрже и одређену дозу неизвесности у погледу успеха или, пак, ситуације у којима се може бити мање или више успешан (према Лазаревић и Требјешанин, 2007: 272).

Иако је реч о сложеном концепту, ипак сматрамо да је поменути концепт од великог значаја за постизање циља ефикасније високошколске наставе у којој ће наставници и студенти бити равноправни партнери. Поткрепљење овом ставу проналазимо у резултатима истраживања чији је циљ био утврдити постигнуће студената пре и након имплементације Болоњске декларације (Vukasović, 2006). Налази овог истраживања су следећи:

(1) процењена стопа одустајања од студија у овом периоду је 45%. То значи да је студије у периоду пре болоњске реформе завршавало само 55% уписаних студената;

(2) просечно трајање студија је дуже од очекиваног на свим студијским програмима. Подаци показују да је за завршетак двогодишњих студија на вишим школама у просеку било потребно 4,2 године, односно 6,8 година да се заврше четворогодишње студије, а 7,6 година да се заврше шестогодишње студије;

(3) стопа понављања одређене године студија је највећа за другу годину (готово 46%), након чега следи трећа година (око 40%), те прва година студија (нешто више од 25%);

(4) студентима је у просеку било потребно око 1,45 година да се упишу на наредну годину студија и

(5) анализа ефикасности студирања је показала да академци факултет заврше у просеку за 7,69 година са просечном средњом оценом 7,96.

На основу анализе резултата овог истраживања констатујемо да је Болоњски процес показао неке од бенефиција које се огледају у краћем трајању основних, академских студија и повећању просечне оцене академица. Међутим, иако постоје побољшања високошколске наставе и постигнућа студената које је продуковала Болоњска декларација, ипак се морамо сложити са ауторком наведеног истраживања да су позитивни резултати остварени кроз Болоњски процес видљиви, али не тако радикални.

5. Методологија истраживања

Предмет овог истраживања је анализа пролазности студената на испитима у процесу реформе високог образовања. У истраживању је коришћена

метода анализе документације, а анализирана је документација Службе за наставу и студентска питања Филозофског факултета Универзитета у Нишу.

Циљовог истраживања јесугледавање противуречности у систему високог образовања у погледу резултата положених испита са просечним оценама по испитним роковима и години студија, као и пролазности студената уписаних на нови студијски програм.

Задаци овог истраживања усмерени су на праћење следећих параметара:

(1) Анализу резултата полаганих испита студената прве године, тј. прве генерације студената болоњаца по новом студијском програму у школској 2006/2007. години;

(2) Анализу пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву годину основних студија 2006/2007. године који су уписани на другу годину школске 2007/2008;

(3) Анализу пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву годину основних студија 2007/2008. године који су уписали другу годину школске 2008/2009.

6. Анализа и интерпретација резултата

На основу проучаване документације у овом истраживању дошли смо до следећих чињеница.

(1) Анализом резултата полаганих испита студената прве године, тј. прве генерације студената болоњаца, по новом студијском програму у школској 2006/2007. години, дошли смо до следећих података.

У школској 2006/2007. години, години када је уписана прва генерација студената по новом студијском програму или прва генерација болоњаца, пријављено је 11.498 испита (Табела 1). У оквиру буџета пријављено је 6.117 испита, а у оквиру самофинансирајућих је било 5.381. Од укупног броја пријављених испита у тој години, студенти су одустали, тј. нису изашли на 5.527 испита или 48,06%. Студенти прве генерације студија по болоњској концепцији полагали су 5.971 испит. Од укупног броја полаганих испита, број положених износио је 4.891 или 81,91%, а број неположених испита износио је 1.080 или 18,09%. Ови подаци нам указују да се увођењем нових планова и програма удвостручио број предмета, да су студенти велики део поена добили на предиспитним обавезама. Болоњски процес је донео континуирано учење, ангажовање и активност у настави што нам указују подаци о пролазности на испитима. У школској 2006/2007. години просечна оцена студирања студената прве године који су студирали по новом студијском програму, тј. студената болоњаца, а који се финансирају из буџета износила је 7,90 (Табела 1). Просечна оцена самофинансирајућих студената износила је 7,46. Укупан просек успеха

студената у овој школској години износио је 7,68. Студенти који се финансирају из буџета имају статистички већи просек од самофинансирајућих студената што указује на чињеницу да предност на буџету имају студенти са бољим успехом и они који су се радом изборили за места на буџету. Међутим, просечна оцена на нивоу прве године указује на неефективност новог студијског програма јер је испод просечне оцене. Дакле, без обзира на то што болоњски процес форсира континуирано полагање испита, оцене на испитима нису изнад просека, нису ни просечне, већ испод просека.

(2) Анализом резултата пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву годину основних студија 2006/2007. године који су уписани на другу годину школске 2007/2008, дошли смо до следећих података.

Од 520 студената прве године Филозофског факултета у Нишу, 2007/2008. године 270 студената финансирано је из буџета, а 250 студената било је у статусу самофинансирајућих (Табела 2). Министарство просвете је 2007. године објавило резултате који су показали да је у јануарском испитном року, првом који је одржан у складу са новим режимом студија на нивоу Универзитета у Београду, само 15% студената положило очекивани број испита. То је било испод очекиваног ефекта новог начина студирања што је унело страх и неповерење у иновацију, тако да је донечена одлука да се у другу годину студија упишу студенти који су уместо прописаних 60 освојили најмање 37 ЕСПБ бодова. Таква исхитрена одлука без претходне анализе неуспеха или одређивања мера у циљу његовог предупређења, није допринела решавању проблема пролазности већ је допринела смањењу тензије међу студентима и показала да се одредбе Болоњске декларације не морају доследно поштовати.

Подаци за 2007/2008. годину показали су да је 51 студент или 9,80% уписан у другу годину студија по новом студијском програму са остварених 37–41 ЕСПБ. Са остварених 42–47 ЕСПБ уписано је 69 студената или 13,27%, а са остварених 48–53 ЕСПБ уписано је 60 студената или 11,54% од укупног броја уписаних. Такође, 77 студената или 14,80% уписало је другу годину студија са 54–59 ЕСПБ. Највећи број студената, 131 студент или 25,19% уписао је следећу годину са остварених 60 ЕСПБ што нам показује да је четвртина студената освојила критеријум који је прописала Болоњска декларација. Након уписа школске 2007/2008. године, стање студената се променило, па је 211 студената било финансирано из буџета, а 177 студената је било у статусу самофинансирајућих. Од 520 студената који су уписали прву годину 2006/2007, на другој години студија било их је 398 или 76,5% што нам показује да је 23,5% студената одустало од студирања.

(3) Анализом резултата пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву годину основних студија 2007/2008. године који су уписали другу годину школске 2008/2009. дошли смо до занимљивих података. Ова школска година представља преседан Болоњске декларације јер је дозвољено да се на следећу годину упишу студенти који су имали испод 37 ЕСПБ.

Од 522 студента прве године Филозофског факултета у Нишу (Табела 3)

2008/2009. године 271 студент финансиран је из буџета, а 251 студент било је у статусу самофинансирајућих. Подаци нам показују да је 37 студената или 14,74%, сви у статусу самофинансирајућих, уписало наредну студијску годину. Подаци нам, такође, показују да је 39 студената или 15,53%, такође у статусу самофинансирајућих, уписало другу годину студија по новом студијском програму са остварених 37–41 ЕСПБ. Са остварених 42–47 ЕСПБ уписано је 54 студената или 19,92% на буџету а 10 студената или 3,98% у статусу самофинансирајућих. Са остварених 48–53 ЕСПБ уписан је 71 студент или 26,19% на буџету, а 30 студената или 11,95% у статусу самофинансирајућих од укупног броја уписаних. Такође, 50 студената или 18,45% уписало је другу годину студија са 54–59 ЕСПБ на буџету а 10 студената или 3,98% у статусу самофинансирајућих. Највећи број студената, 206 студената или 76,01%, уписао је следећу годину са остварених 60 ЕСПБ на буџету, а 26 студената или 10,35% у статусу самофинансирајућих. Ово нам показује да је највећи број студената освојило критеријум који је прописала Болоњска декларација. Након уписа школске 2008/2009. године, стање студената се променило, па је 533 студената евидентирано да је уписало ову школску годину.

Очигледно да је попустљивост у спровођењу Болоњске декларације довела до успешнијег студирања, веће пролазности. Када би се Болоњска декларација примењивала у облику који налаже Европа, код нас, у Србији, никада не би заживела.

Табела 1. Преглед резултата полаганих испитастудената прве године (Болоњци – прва генерација), по новом студијском програму у школској 2006/2007.Години

КАТЕГОРИЈА СТУДЕНАТА	год. студ.	бр. пријав. испита	одустило		полагало		није положило		положено		оцена					сред. оцена
			број	%	број	%	број	%	број	%	6	7	8	9	10	
из буџета	1	6117	2978	48,68	3139	51,32	429	13,67	2710	86,33	521	561	682	572	374	7,90
самофин.	1	5381	2549	47,37	2832	52,63	651	22,99	2181	77,01	627	547	524	335	148	7,46
УКУПНО		11498	5527	48,06	5971	51,94	1080	18,09	4891	81,91	1148	1108	1206	907	522	7,68

Табела 2. Преглед пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву год ину основних студија 2006/2007. године који су уписани на другом год.Школске 2007/2008.

БР.СТУД. I 2006/07.	Начин финанс.	број студената први пут уписаних у прву годину основних студија у школској 2006/2007. години који су уписали другу годину 2007/08. са остварених:										Укуп. уписаниху другу год. 2007/2008
		37-41 ЕСПБ бодова	%	42 – 47 ЕСПБ бодова	%	48-53 ЕСПБ бодова	%	54-59 ЕСПБ бодова	%	60 ЕСПБ бодова	%	
270	буџет	22	8,14	33	12,22	33	12,22	43	15,93	80	29,63	211
250	самофин.	29	11,6	36	14,4	27	10,8	34	13,6	51	20,4	177
520	укупно	51	9,80	69	13,27	60	11,54	77	14,80	131	25,19	398

Табела 3. Преглед пролазности студената уписаних на нови студијски програм у прву годину основних студија 2007/2008. године који су уписали другу годину школске 2008/2009.

Број студената I године 2007/08.	Начин финансирања	број студената први пут уписаних у прву год. основних студија у школској 2007/2008. који су уписали другу годину 2008/09. са остварених:											
		0-37	%	37-41	%	42-47	%	48-53	%	54-59	%	60	%
271	буџет					54	19,92	71	26,19	50	18,45	206	76,01
251	самофин.	37	14,74	39	15,53	10	3,98	30	11,95	10	3,98	26	10,35
522	укупно	37		39		64		101		60		232	

Закључак

Болоњска декларација је, пре свега, европски документ којим се уређује образовна политика земаља чланица потписница декларације. Основни циљ декларације је стварање јединственог образовног простора. Као што сам појам говори, болоњски процес је постојање и процесуалности. Због тога и не би требало да чуди што се у неким земљама, потписницама Болоњске декларације, тек однедавно отпочело са њеном практичном применом.

Болоњски процес подразумева низ реформи и промену свих инстанци једне друштвене заједнице. С обзиром на то да се Болоњска декларација директно тиче високог образовања, отуда и захтев за низом промена како у области наставног процеса, тако иповодом измене улоге наставника и студената.

Управо, промена улоге оба актера образовно-васпитног процеса огледаће се у самосталном ангажману како наставника, тако и студената. У пом погледу, сматрамо да је још важниједна самостални ангажман учесника наставног процеса треба да садржи извесну дозу критичности и континуитет у преиспитивању наставног процеса. С обзиром на то да Болоњски процес захтева дужи временски период, исти захтеви се налазе и када су у питању промене улога учесника наставе.

Резултати добијени овим истраживањим указују да се увођењем нових планова и програма удвостручио број предмета и да студенти велики део поена добијају на предиспитним обавезама. Болоњски процес је донео континуирано учење, ангажовање и активност у настави што нам указују подаци о пролазности на испитима.

Очигледно да је попустљивост у спровођењу Болоњске декларације довела до успешнијег студирања, веће пролазности. Када би се Болоњска декларација примењивала у облику који налаже Европа, код нас, у Србији, никада не би заживела. Конкретно, када је реч о практичној примени Болоњске декларације, можемо констатовати да се са применом отпочело тек однедавно и да би о значајнијим резултатима могли говорити за неколико година. То свакако неће умањити значај садашњих истраживања већ ће им дати статус прелиминарних сигнала и одличних путоказа за даља пажљива праћења процеса реформе високог образовања у Србији.

Литература

- Aittola, H., U. Kiviniemi, S. Honkimäki, R. Muhonen, M. Huusko, J. Ursin 2009. The Bologna Process and Internalization – Consequences for Italian Academic Life, *Higher education in Europe*, Vol.34, 303-312.
- Beck, C., D. Hart., & C. Kosnik. 2002. The Teaching Standards Movement and Current Teaching Practices, *Canadian Journal of Education*, Vol. 27 (2 -3), 175-194.

- Brajša, P. 1994. *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Clift, J. C. & W.B. Imrie. 1980. The Design of Evaluation for Learning, *Higher Education*, Vol. 9 (1), 69–80.
- Darling-Hammond, L. 1994. A Proposal for Evaluation in the Teaching Profession, *The Elementary School Journal, Special Issue: Policy Initiatives for Developing in Teaching Profession*, Vol. 86 (4), 530–551.
- Đorđević, J. i B. Đorđević. 1988. *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Prosveta.
- European Commission. 2005. *Bologna Process Stocktaking*. Online: http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf [20. 10. 2011]
- Heinze, T. & Ch. Knill. 2008. Analysing the differential impact of the Bologna Process: Theoretical considerations on national conditions for international policy convergence, *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 56 (4), 493-510.
- Huisman, J. & M. Van der Wende. 2004. The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas?, *European Journal of Education*, Vol. 39(3), 349-357.
- Janković, A. i I. Jarić. 2009. Uslovi rada nastavnog osoblja na Univerzitetu u Beogradu : Evaluacija rada nastavnika, *Filozofija i društvo*, 3, 3-22.
- Jarić, I. i M. Vukasović. 2009. Bolonjska reforma visokog školstva u Srbiji: Mapiranje faktora niske efikasnosti studiranja, *Filozofija i društvo*, 2, 119-151.
- Kovač–Cerović, T. 2004. *Nacionalni izveštaj–Srbija*. Dostupno na http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok242-srp-SEECN_national_report_prospects.pdf[20. 10. 2011]
- McClelland, D. C., Atkinson. J. W, Clark, R. & Lowell, F. L.. 1953. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Milanowski, A. T., & H. G. Heneman. 2000. Assessment of Teacher Reactions to a Standards-Based Teacher Evaluation System: A Pilot Study, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 15 (3), 193–212.
- Novo, M., M. A. Murga – Menoyo, & M.J. Bautista–Cerro. 2011. Educational advances and trends for sustainable development: A research project on educational innovation, *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 9(4), 302- 314.
- Nešić, B. 1998. *Teme iz pedagoške psihologije*. Kosovka Mitrovica: Univerzitet u Prištini. *Pedagoški leksikon*, Beograd: Prosveta 1996.
- Portela, M., C. Sá, F. Alexandre, & A. R. Cardoso. 2009. Perceptions of the Bologna process: what do students' choices reveal?, *Higher Education*, (58), 465-474.
- Powell, J.J.W. & H. Solga. 2010. Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe: a comparative – institutional framework, *Studies in Higher Education*, Vol. 35 (6), 705-721.
- Reardon, K. K. 1998. *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*, Zagreb: Alinea
- Reichert, S. 2010. The intended and unintended effects of the Bologna reforms, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 22 (1), 99-118.
- Todorović, K. 2010. Osnovne pretpostavke efikasne nastave zasnovane na principima

Bolonjske deklaracije, *Sociološka luča*, Vol. 4(1), 282-293.

UNESCO. 2009. *World Conference on Education for Sustainable Development "Moving into the second half of the UN Decade"*, Retrieved October 20, 2011 from <http://www.esd-world-conference-2009.org>.

Vašiček, V., V. Budimir, i S. Letinić. 2007. Pokazatelji uspješnosti u visokom obrazovanju, Privredna kretanja i ekonomska politika, 110, 51-80.

Vučić, L. 1991. *Pedagoška psihologija*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.

Vukasović, M. 2006. *Razvoj kurikuluma u visokom obrazovanju*, Beograd: Alternativna akademska obrazovana mreža.

Wachter, B. 2004. The Bologna process: developments and prospects, *European Journal of Education*, 39 (3), 265-273.

Jelena Maksimović

CONTRADICTIONS OF THE BOLOGNA PROCESS IN HIGHER EDUCATION IN SERBIA

Summary: Higher education reform process in Serbia is in full swing. A new Law on Higher Education adopted new statutes of the universities and colleges, introduced two-stage study, busily developing doctoral studies, are associated with any course credits (ECTS) and so on. The largest number of arguments in favor of reforms implemented so far the success is based on the fact that all universities have made new studies. The problem of efficiency in the new Bologna study, reformed, following the context of studying some of the tendencies which characterized the system of higher education and in before Bologna period, but also raises many new questions arising from the implementation and insufficient or inadequate operationalization of the new reform solutions. This paper highlights the importance of pre-conditions which can ensure effective implementation of teaching or downgrade its quality. The paper asks how it is possible to implement the proposed changes to higher education in Serbia?

Keywords: Higher education, University teaching, Teachers, Students, Bologna reforms