

Ненад Сузић
Тања Станковић Јанковић,
Озренка Бјелобрк
Сњежана Ђурђевић
Универзитет у Бањој Луци
Филозофски факултет, Бања Лука

УДК 378:37.014.3]:316.64-057.875

СТАВОВИ СТУДЕНАТА И НАСТАВНИКА О БОЛОЊСКОМ ПРОЦЕСУ ДЕСЕТ ГОДИНА ПОСЛИЈЕ

Сажетак: На узорку од 167 наставника и исто толико студената са подручја Бањалучке регије проведено је истраживање с циљем да се открије како ове двије групације вреднују болоњски процес, како процјењују његове ефекте десет година након што је тај процес уведен у образовну праксу Републике Српске. Када уведемо једносеместралне предмете то повећава број испита, а тиме и цијену студија. Када умјесто пленарних предавања уведемо рад у мањим групама, то повећава број часова, а тиме и поскупљује студиј. Осим тога, болоњски процес подразумијева бољу материјалну основу студирања, бољу опрему, библиотеке и слично. Све то код нас није праћено материјалним улагањима, а очекује се да смо ефикасни као најразвијенији универзитети и системи образовања у Европи. Овај феномен наставници су у овом истраживању регистровали више него студенти, али и једни и други процјењују да материјална основа није у складу са захтјевима болоњског процеса. Осим тога, у овом истраживању аутор трага за предикторима ставова о болоњском процесу и налази да су то првенствено услови и околине претпоставке, а да се наши наставници и студенти не плаше захтјева које намеће овај процес. Они су неподјелељено спремни да се усавршавају како би савладали изазове болоњског процеса. Коначно, десет година након увођења болоњског процеса можемо констатовати да се овај процес код нас, а и у Европи, бави формом, а не суштином васпитања и образовања.

Кључне ријечи: болоњски процес, ставови о болоњском процесу, форма, суштина, учење

Болоњски процес

Синтагма *болоњски процес* подразумијева низ организационих и садржајних промјена у систему образовања сваке државе која жели да се укључи у европски систем стандардизације и организације васпитно-образовног система. Ради се о једносеместралним испитима у сфери високог образовања, о европском систему трансфера кредита (ECTS), о одређеном нивоу садржајне усаглашености програма те неким другим критеријумима. Када је болоњски процес,

прије више од једне деценије, стигао на Балкан, услиједиле су различите реакције. Једни су кукали како ће то уништити наш квалитетни систем васпитања и образовања, други су одмах били за, иако још нису ни сагледали суштину, а трећи су се дистанцирали чекајући да ли ће то успјети, па да се потом определијеле. Данас преовлађује генерално становиште да болоњски процес није значајно побољшао наш систем васпитања и образовања, а велики број професора на универзитету и студената сматра да је овај процес донио више штете него користи. Ипак, иако се примјењује више од десет година, још увијек нисмо имали ни један званични протест студената против болоњског процеса. Значи ли то да је тај процес ипак позитиван? У једном ранијем раду Ненад Сузић је упозорио да се болоњски процес бави више формом него суштином, да му упорно измиче футуролошка суштина образовања (2009). Прије пет година Сузић је провео истраживање с циљем да сазна да ли студенти и наставници више подржавају него што пружају отпор болоњском процесу. Показало се да постоји отпор, али и подршка овом процесу те да ни једна од ових опција не доминира изразито (Suzić, 2007). Нађено је да се мушкарци више плаше промјена него жене, да су студенти и професори више забринути и да имају виши ниво страха од ових промјена у односу на основце, средњошколце и њихове наставнике (ибидем). Уз примјену истог инструмента (СОЕС: Ставови о европским стандардима), овдје поново трагамо за одговором на исто истраживачко питање, с тим што сада имамо податке за поређење процјене студената и наставника о томе колико је болоњски процес користан, а колико штетан као промјена у нашем традиционалном систему високошколског образовања.

Теоретско полазиште за истраживање које овдје приказујемо представља теза Алберта Бандуре да се увјерење људи о самоефикасности одражава на њихову мотивисаност, на њихову акцију, на самоувјереност и друге компоненте понашања (Bandura, 1997). У Бандурином истраживању ученици и студенти са вишим нивоом самоефикасности показали су виши ниво перзистенције или истрајавања на задацима, имали су нижи ниво анксиозности и виши ниво школског постигнућа у односу на своје вршњаке (ибидем). Ово се директно односи на наше истраживање. Наиме, ако студенти и професори вјерују у властиту самоефикасност, ако имају висок ниво самопоуздања, они се неће плашити изазова, болоњски процес прихватиће као новост која омогућује да наше дипломе буду признате у Европи, а уједно сачувати предности нашег провјереног система васпитања и образовања. Управо ово тестирамо у нашем истраживању – једно од истраживачких питања је да ли самопоуздање предодређује акциону одређеност студената и наставника те вредновање болоњског процеса.

Доношење одлука

У овом истраживању убацили смо варијаблу доношење одлука из разлога што се људи опредјељују за акцију тек након што о томе одлуче. Логика је једноставна – да би се активно укључили у промјене, људи о томе морају

донијети одлуку. У традиционалној школи наставник је одлучивао шта ће се и када учити, ученику није било остављено чак ни питање зашто се учи то градиво. Потреба ученика да сам одлучи о томе шта и како учити сматрана је недовољно академском, неозбиљном јер је имплицитна теза била да дјеца не могу одлучивати о градиву и учењу. То је једним дијелом тачно, али тачно је и то да ће дјеца донијети одлуку да уче управо оно што им кажу наставници и родитељи. Ово ће успјети посебно ако се одлучивање остварује групном интеракцијом, а здрава интеракција је заиста нужна за здраво одрастање. "Дјеца изложена погрешном одрастању уз трауме и недостатак интерактивне скрби углавном одрасту у адолесценте несигурне у то који дио њиховог селфа представља стварно ја и које акције стварно одражавају оно што личност стварно јесте" (Greenspan and Benderly, 1998, стр. 71). Уз интерактивне методе у настави, показало је истраживање, могуће је да ученици на градиву раде са задовољством, да не региструју школско звоно и да траже од наставника да раде за вијеме школског одмора (Suzić, 2002, стр. 85). Дакле, дјеци требамо омогућити да одлучују о властитом ангажману у школском учењу. То не значи препустити их саме себи. На примјер, довољно је да питамо ђаке шта предлажу за домаћу задаћу, па ћемо се изненадити оригиналношћу и осебујношћу приједлога, врло корисних идеја.

Свака особа има одређену слику о себи коју у социјалним околностима жели пројектовати по властитим критеријумима. Овдје нам је незаобилазна теорија самокатегоризације Џона Тарнера (Turner, 1991) по којој сваки појединац вреднује стварност у складу са стандардима и нормама релевантне референтне групе којој припада с циљем да оствари адекватно разумијевање себе и своје околине (Turner, 1991; Turner and Oakes, 1997). У овом вредновању субјекти ипак желе задржати одређени ниво независности, понекад и по цијену нижег нивоа социјалне омиљености (Miller and Byrnes, 2001). У истом истраживању нађено је да су академски циљеви и саморегулаторне компетенције најбољи предиктори академског понашања које води школском постигнућу (ибидем, стр. 683). То значи да ће студенти активно судјеловати у болоњском процесу уколико процијене да је овај процес у складу са њиховим личним циљевима. Овај феномен смо овдје посредно захватили јер смо укрстили кључне предикторе позитивног вредновања болоњског процеса.

Наше истраживање

Основне тезе или питања која захватамо овим истраживањем можемо сажети у сљедећем : а) Да ли студенти и наставници више подржавају него што пружају отпор болоњском процесу; б) Ако студенти и професори вјерују у властиту самоефикасност, ако имају висок ниво самопоуздања, они се неће плашити болоњског процеса; в) Отпор болоњском процесу временом се смањује.

Методологија

Одговоре на три истраживачка питања добили смо тако што смо студентима и наставницима подијелили два инструмента (COEC, Suzić, 2007; DMCI: Decision-Making-Competency Inventory, Miller and Byrnes, 2001). Они си инструменте попуњавали добровољно тако што су на једном од пет ступњева скале Ликертовог типа одговарали да ли се и колико слажу са понуђеним тврдњама. Одговори су сумирани у кластерима, статистички обрађени уз помоћ статистичког програма SPSS 13 Statistica for Windows и педагошки анализирани.

Узорак

Укупан број испитаника у узорку је 334 испитаника, од којих су 167 студенти а 167 наставници. Узорак је уједначен по критеријуму броја студената и наставника. Структура узорка дата је у Табели 1 гдје видимо да је испитивањем обухваћено свега 22 маушкарца и 334 женске, што уз $\chi^2 = 251,80$ значајно на нивоу 0,001, а то значи да узорак није уједначен по полу.

Табела 1: Структура узорка

Категорија	Институција	Мушких	Женских	Свега
	Филозофски факултет Бања Лука	10	157	167
Студент	1. година	1	41	42
	2. година	3	39	42
	3. година	2	40	42
	4. година	4	37	41
		12	155	167
	ОШ "Иво Андрић" Бања Лука	0	22	22
	ОШ "Бранко Радичевић" Бања Лука	3	25	28
	ОШ "Милан Ракић" Бања Лука	1	11	12
	ОШ "Петар Кочић" Нова Топола	1	18	19
	ОШ "Козарска дјеца" Градишка	2	7	9
	ОШ "Младен Стојановић" Подградци	0	7	7
	ОШ "Г. С. Раковски" Бања Лука	0	9	9
	ОШ "Вук Караџић" Бања Лука	0	2	2
	ОШ "Петар Петровић Његош" Бања Лука	0	1	1
Наставник	Средња школа "Ђ. Радмановић" Нови Град	0	1	1
	Гимназија Нови Град	0	1	1
	ОШ "Бранислав Нушић" Бања Лука	1	0	1
	Средња школа Прњавор	0	1	1
	Са семинара, без назива школе	0	4	4
	ОШ "Алекса Шантић" Бања Лука	0	4	4
	ОШ "Милош Дујић" Челинац	3	13	16
	ОШ "Свети Сава" Добој	1	17	18
	ОШ "Вук Стефановић Караџић" Добој	0	4	4
	ОШ "Петар Кочић" Добој	0	6	6
	ОШ "Радоје Домановић" Осјечани, Добој	0	2	2

Инструменти

У истраживању су кориштена два инструмента: 1) DMCI: Decision-Making-Competency Inventory (Miller and Byrnes, 2001) и COEC: Ставови о европским стандардима (Suzić, 2007). Сваки од ових инструмената овдје ћемо подробније описати како би било јасније на који начин у мјерени феномени које истражујемо и како би истраживање било лакше обновити.

DMCI: Decision-Making-Competency Inventory (Miller and Byrnes, 2001) има 20 ајтема којима се мјере компетенције испитаника за доношење одлука. Ови ајтеми распоређени су у четири субтеста: а) информисаност, б) самопроцјена, в) аутономија и г) самопоуздање. Унутрашња конзистентност за свих 20 честица мјерена Кронбах-алфа коефицијентом износи $\alpha = 0,75$. На тврдње испитаници одговарају петостепеном скалом Ликертовог типа од 1 = *не вриједи у потпуности за мене* до 5 = *у потпуности вриједи за мене*. На примјер, једна од тврдњи гласи: *Када доносим важну одлуку узимам времена да размислим о свим могућностима прије него што одлучим*. Испитаницима су читане тврдње, а они су заокруживали једну од пет бројки од 1 до 5 које су представљале њихов степен слагања или неслагања са датом тврдњом.

COEC: Ставови о европским стандардима (Suzić, 2007) има 31 ајтем у шест субтестова: а) активирање студената ($\alpha = 0,90$) са седам честица, б) самопоуздање ($\alpha = 0,82$) са шест честица, в) забринутост и песимизам ($\alpha = 0,80$) са пет честица, г) познавање стандарда ($\alpha = 0,74$) са пет честица, д) корист од стандарда ($\alpha = 0,74$) са шест честица и е) дефанзивни песимизам ($\alpha = 0,57$) са двије честице. Унутрашња конзистентност цијелог инструмента мјерена Кронбах-алфа коефицијентом износи $\alpha = 0,83$. Овај инструмент мјери подршку и отпор болоњском процесу. Отпор се мјери са два субтеста: забринутост/песимизам и дефанзивни песимизам. Један од ајтема из тог контекста гласи: *Осјећам неку нелагоду кад је ријеч о увођењу европских стандарда у наш образовни систем*. Подршку мјере остали субтестови, а један од ајтема подршке гласи: *Добро је што ће наше дипломе вриједити широм Европе*. На све тврдње одговара са петостепеном скалом Ликертовог типа од 1 = *нимало, никад* до 5 = *потпуно, увијек*. Испитаницима су читане тврдње, а они су само заокруживали једну од пет бројки на скали Ликертовог типа. Тиме смо постигли динамику, јасност питања и побољшали искреност одговора испитаника. Ако неком од испитаника нешто не би било јасно, могао је подићи руку и одмах питати за објашњење. Тако је избјегнута двосмисленост значења ајтема и нејасност у тврдњама.

Резултати истраживања

Прво истраживачко питање гласило је: *Да ли студенти и наставници више подржавају него што пружају отпор болоњском процесу?* Подршка студената болоњском процесу ($M = 3,25$) не разликује се значајно од подршке наставника ($M = 3,34$) јер та разлика није статистички значајна ($t = -1,56$), како видимо у Табели 2.

Табела 2: Подршка и отпор болоњском процесу

Варијабла	Категорија	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> -вриједност	Значајност (<i>p</i>)
Подршка	Студент	167	3,25	0,52	-1,56	0,119
Подршка	Наставник	167	3,34	0,51		
Отпор	Студент	167	2,23	0,68	-1,72	0,086
Отпор	Наставник	167	2,36	0,71		
Подршка	Цијели узорак	334	3,30	0,51	19,86	0,000
Отпор	Цијели узорак	334	2,29	0,70		

Табела 2 показује сличан однос у погледу отпора болоњском процесу. Отпор студената ($M = 2,23$) није значајно већи од отпора наставника ($M = 2,36$), а t -вриједност ($t = -1,72$) није статистички значајна. На основу ових налаза можемо констатовати да нема значајних разлика између студената и наставника у погледу подршке или отпора болоњском процесу. Ситуација је другачија када тестирамо однос између подршке и отпора болоњском процесу. Подршка студената и наставника болоњском процесу ($M = 3,30$) значајно је већа од отпора ($M = 2,29$) што показује t -вриједност ($t = 19,86$; значајно на нивоу 0,001; Табела 2). Генерално посматрано, можемо рећи да и студенти и наставници подржавају болоњски процес између *половично* и *претежно* на скали Ликертовог типа, а да је отпор на скалној вриједности између *мало* и *половично*. Другим ријечима, снажнија је подршка него отпор болоњском процесу.

При обради података уочили смо да постоји један број студената и наставника који имају виши скор отпора него подршке болоњском процесу. То је било лако уочити јер је просјечна скална вриједност отпора код неких испитаника била већа него скална вриједност подршке. Издвојили смо ове испитанике и поредили са оним другима. Показало се да се број оних који више пружају отпор него што дају подршку болоњском процесу креће око 14% код студената и око 13% код наставника (Табела 3) те да их у нашем узорку има свега 45 у односу на 289 оних код којих преовлађује подршка.

Табела 3: Број студената и наставника у подршци и отпору болоњском процесу

Категорија	Подршка		Отпор		Свега	χ^2	<i>p</i>
Студент	144	86,2%	23	13,8%	167	100%	178,25
Наставник	145	86,6%	22	13,2%	167	100%	
Тотал	289	86,5%	45	13,5%	334	100%	

Овдје можемо констатовати да подршка болоњском процесу изразито преовлађује, што показује и χ^2 тест ($\chi^2 = 178,25$, значајно на нивоу 0,001). Иако је изражена, подршка болоњском процесу није једнозначна. Између 13 и 14% наставника и студената је против овог процеса. Познато је да су противници неке иновације жучнији и гласнији у нападу на нову идеју, на нови изум, зато није ни чудо што та осмина испитаника често доминира својим негативним ставовима о европским промјенама које доноси болоњски процес. Ово не

значи да се треба приклонити аплогетици, али значи да исто тако треба размотрити све позитивне, као и негативне стране овог процеса.

Друго истраживачко питање формулисано је у виду тврдње или тезе, а гласило је: *Ако студенти и професори вјерују у властиту самоефикасност, ако имају висок ниво самопоуздања, они се неће плашити болоњског процеса.* Да бисмо одговорили на ово питање, било је потребно израчунати ниво самопоуздања испитаника у односу на изазове и обавезе које доноси болоњски процес. Ово нам је омогућио СОЕС скалер у коме субтест самопоуздања мјери управо ову самоувјереност испитаника. Наиме, питали смо испитанике да ли желе да се укључе у овај процес, а шест питања из овог контекста гласило је ка сљедећа два питања: *Способан/а сам да савладам све новости које доноси стандардизација европског система образовања, или Учићу колико год треба, али нећу заостати за европским промјенама.* Скорове испитаника на субтесту самопоуздања разврстали смо у три категорије: а) висок ниво самопоуздања за податке рангиране више од 1 SD, б) просјечан ниво самопоуздања за податке у оквиру ± 1 SD и в) низак ниво самопоуздања, испод -1 SD од аритметичке средине. Занимало нас је да ли испитаници са високим нивоом самопоуздања имају нижи ниво отпора према болоњском процесу (Табела 4).

Табела 4: Самопоуздање и страх од болоњског процеса

Варијабла	Ниво самопоуздања	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Забринутост, песимизам	Низак (-1 SD)	55	2,70	0,77	1,95	0,144
	Просјечан (± 1 SD)	188	2,81	0,84		
	Висок (+1 SD)	91	2,60	0,97		
	Тотал	344	2,74	0,87		
Дефанзивни песимизам	Низак (-1 SD)	55	1,95	0,77	5,52	0,004
	Просјечан (± 1 SD)	188	1,94	0,81		
	Висок (+1 SD)	91	1,62	0,74		
	Тотал	344	1,85	0,79		
Отпор болоњском процесу	Низак (-1 SD)	55	2,33	0,60	4,54	0,010
	Просјечан (± 1 SD)	188	2,38	0,70		
	Висок (+1 SD)	91	2,11	0,71		
	Тотал	344	2,29	0,70		

Подаци у Табели 4 недвосмислено показују да испитаници који имају висок ниво самопоуздања показују нижи ниво страха од болоњског процеса. Испитаници који имају висок ниво самопоуздања имају нижи ниво забринутости и песимизма ($M = 2,60$) у односу на остале испитанике, али то није статистички значајно. Испитаници са високим нивоом самопоуздања имају нижи ниво дефанзивног песимизма ($M = 1,62$) у односу на оне са просјечним самопоуздањем ($M = 1,94$) и испитанике са ниским нивоом самопоуздања ($M = 1,95$), при чему је $F_{(2)} = 2,52$ значајно на нивоу 0,004. Исто вриједи за дефанзивни песимизам. Они који су показали висок ниво самопоуздања имају нижи ниво дефанзивног песимизма ($M = 2,11$) од оних који имају просјечан ($M = 2,38$) и исподпросјечан ($M = 2,33$) ниво дефанзивног песимизма, што је уз $F_{(2)} = 4,54$ значајно на нивоу 0,01.

Ови подаци недвосмислено доказују да је била оправдана теза да се студенти и наставници који имају висок ниво самопоуздања мање плаше болоњског процеса од оних који имају просјечан и низак ниво самопоуздања. Овај налаз је у складу са резултатима истраживања Алберта Бандуре у коме се показало да ученици са вишим нивоом самопоуздања имају нижи ниво тензије и виши ниво школског постигнућа (Bandura, 1997).

Треће истраживачко питање гласило је да се отпор болоњском процесу временом смањује. Ову тезу смо условно доказали. Наиме, поредили смо податке из једног ранијег истраживања (Suzić, 2007) са подацима из овог истраживања. Ово поређење дијелом је оправдано јер се ради о истој популацији испитаника, али треба имати на уму да су у питању различити испитаници. Ово поређење било би потпуно оправдано у метааналитичком дизајну, али на располагању су нам биле само двије студије, што није довољно за квалитетну метаанализу. Резултати поређења налаза из 2007. и овог истраживања из 2011. године дати су у Табели 5.

Табела 5: Отпор болоњском процесу временом се смањује

Varijabla	Kategorija	Истраживање 2007.				Истраживање 2011.			
		M	SD	F-test	Značajnost (p)	M	SD	F-test	Značajnost (p)
Активирање студената	Студент	3,05	0,32			3,52	0,77		
	Наставник	2,24	0,28			3,62	0,68		
	Тотал	3,09	0,35	2,15	0,02	3,57	0,73	1,55	0,21
Самопоуздање	Студент	3,19	0,53			3,38	0,68		
	Наставник	3,37	1,55			3,53	0,77		
	Тотал	3,22	0,63	0,80	0,63	3,45	0,73	3,55	0,06
Забринутост, песимизам	Студент	3,17	0,48			2,67	0,90		
	Наставник	3,15	0,62			2,81	0,84		
	Тотал	3,17	0,55	11,59	0,00	2,74	0,87	2,21	0,14
Познавање стандарда	Студент	3,30	0,53			2,46	0,67		
	Наставник	3,66	0,67			2,62	0,77		
	Тотал	3,25	0,57	10,12	0,00	2,54	0,73	4,16	0,04
Корист од стандарда	Студент	3,36	0,55			3,66	0,65		
	Наставник	3,20	0,63			3,60	0,59		
	Тотал	3,37	0,59	4,30	0,00	3,63	0,62	0,78	0,38
Дефанзивни песимизам	Студент					1,79	0,73		
	Наставник					1,91	0,85		
	Тотал					1,85	0,79	1,91	0,17

Напомена: Дефанзивни песимизам није издвојен као варијабла у истраживању 2007. године. Истраживање 2007. Обављено је на мањем узорку исте популације.

Прегледом аритметичких средина у Табели 5 можемо констатовати да су просјечне скалне вриједности на факторима отпора болоњском процесу опале, а да су исте те вриједности порасле за факторе подршке овом процесу. Једина изнимка је фактор *познавања стандарда*, гдје су испитаници исказали нижи ниво познавања стандарда 2011. године него што су се изјаснили 2007. године. Ово је прилично апсурдно јер је прошло више од десет година примјене болоњских

стандарда, а то значи да се временом смањује увјереност студената и наставника о томе колико познају тај процес. Овдје постоји неколико логичних објашњења. Овдје ћемо експлицирати два за која мислимо да су кључна. Прво, могуће је да људи све више спознају како је болоњски процес комплексан и да временом схватају како мало познају ту комплексност. Друго, могуће је да лоша примјена овог процеса изазива збуњеност људи о његовој суштини и форми. Коментар за-служује ово друго тумачење. Наиме, у примјени европских стандарда наћи ћемо прилично шаренило на нашим факултетима. На примјер, на неким нашим универзитетима колоквији се прописују као обавезни, а у Болоњи су они забрањени. Други примјер је у произвољности тумачења услова за европски систем трансфера кредита (ECTS), у примјени правила за вертикалну и хоризонталну проходност студената. Постоји још низ примјера који указују на шаренило и произвољност у примјени европских стандарда при реализацији болоњског процеса. Није спорно да ово шаренило у примјени стандарда изазива збуњеност студената, њихових родитеља али и наставног кадра.

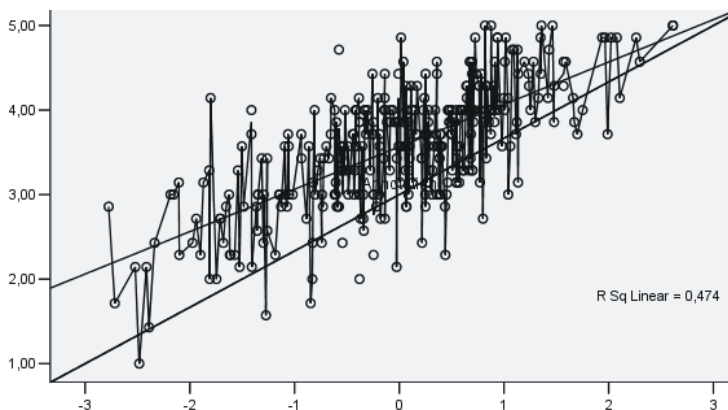
Да болоњски процес *активира студенте*, увјерили су се студенти (од $M = 3,05$ 2007. године на $M = 3,52$ у 2011. години), али и наставници (од $M = 3,28$ 2007. године на $M = 3,62$ у 2011. години; Табела 5). Овдје можемо констатовати да је порасла увјереност испитаника како болоњски процес активира студенте. У то су прије пет година више вјеровали студенти него наставници ($F_{(1)} = 2,15$; значајно на нивоу 0,02), али 2011. та разлика више није значајна ($F_{(1)} = 1,55$; није статистички значајно). За *самопоуздање* можемо рећи да је и прије било на пристојно високој разини, да је порасло, али статистички незначајно (Табела 5).

Забринутост коју су изазвале болоњске промјене опала је током пет година, код студената са $M = 3,17$ на $M = 2,67$, а код наставника са $M = 3,15$ на $M = 2,81$ (Табела 5). Увјереност испитаника у то колико познају стандарде у међувремену је опала, код студената са $M = 3,30$ на $M = 2,46$, а код наставника са $M = 3,66$ на $M = 2,62$. Наставници су се у претходном истраживању изјаснили да боље познају болоњски процес од студената ($F_{(1)} = 10,12$; значајно на нивоу 0,01), та разлика се задржала и 2011. године ($F_{(1)} = 4,16$; значајно на нивоу 0,04). Процјена *користи од стандарда* у међувремену је порасла. Студенти су 2007. године исказали просјечну скалну вриједност $M = 3,36$ која је 2011. године износила $M = 3,66$. Позитивни помак десио се и код наставника. Они су 2007. године процијенили да је корист од ових стандарда осредња ($M = 3,20$), а 2011. године да ова корист има скалну вриједност ближе претежно ($M = 3,60$). У претходном истраживању студенти су значајно више процијенили ову корист од наставника ($F_{(1)} = 4,30$; значајно на нивоу 0,01). Порасла је процјена користи од стандарда и код студената и код наставника, али више код наставника јер је у међувремену нестала разлика између ова два стратума ($F_{(1)} = 0,78$; није статистички значајно).

Дефанзивни песимизам у истраживању 2007. године није третиран посебно него у оквиру варијабле страх од промјена, а 2011. године ова варијабла није јако изражена у процјенама студената ($M = 1,79$), ни код наставника ($M = 1,91$) и ова разлика није статистички значајна ($F_{(1)} = 1,91$). То значи да и студенти и наставници исказују да дефанзивни песимизам осјећају мало.

Након анализе свих података из Табеле 5 можемо констатовати да је отпор болоњском процесу у посљедњих пет година опао. Ово би било пожељно провјерити на истим испитаницима тест-ретест методом јер бисмо тада избјегли приговор да се смањење отпора болоњском процесу може приписати специфичним разликама међу испитаницима. У овом истраживању обезбиједили смо да и други истраживачи могу поновити нашу процедуру и провјерити налазе. У том смислу инструмент СОЕС из 2007. године подвргли смо факторизацији и новом баждарењу. Овдје га прилажемо након баждарења и факторизације (види Додатак). Након факторизације открили смо да субтест *активирање студената* објашњава највише варијансе (14,5%), па смо се одлучили да снимимо линију најбољег слагања (line of best fit) осталих субтестова инструмента СОЕС (Ставови о европским стандардима) како бисмо сазнали колико та линија одступа од очекиване (Дијаграм 1). Овај дијаграм показује тачке испод и изнад очекиване линије, односно показује куда иду линије података остварених у истраживању. „Неке тачке се могу појавити изнад линије, а неке испод, док мали број њих може бити баш на очекиваној линији” (Bryman and Cramer, 2002, стр. 185). Само једна линија може показати *best fit*, зато смо користили регресију. У Дијаграму 1 видимо да ова линија не иде од један до пет, односно од најниже до највише скалне вриједности, већ од два до пет, што показује да и студенти и наставници у старту имају виши ниво оптимизма у погледу примјене болоњског процеса. Ово још једном потврђује подршку болоњском процесу. Видимо да се линија најбољег слагања приближава теоретској када идемо од нижих ка вишим резултатима. „Када линија *best fit* показује тенденцију да буде вертикална и да се пресијеца са хоризонталном осом, а ће имати минус предзнак” (ибидем, стр. 187). Тенденција налаза у нашем истраживању има управо супротну тенденцију. У Дијаграму 1 можемо видјети да примјеном СОЕС инструмента можемо објаснити 47% варијансе, а факторизација је показала да шест фактора може објаснити 52,3% варијансе. Ово су врло респектабилни показатељи када знамо да вредновање и прихватање болоњског процеса представља врло комплексан проблем и да у детерминантама овог процеса можемо тражити врло широк дијапазон фактора.

Дијаграм 1: Линија оптималног слагања (line of best fit) субтестова СОЕС



Напомена: На ординати су скалне вриједности а на апсциси компоненте инструмента СОЕС.

Да бисмо пружили што више доказа онима који желе обновити ово истраживање, израчунали смо корелације свих варијабли захваћених двама инструментима, СОЕС и DMCI. У Табели 6 видимо да варијабла *активирање студената* позитивно корелира сасамопоуздањем ($r = 0,43$, значајно на нивоу 0,01), са познавањем стандарда ($r = 0,28$, значајно на нивоу 0,01), с процјеном користи од ових стандарда ($r = 0,65$, значајно на нивоу 0,01), са информисаношћу ($r = 0,23$, значајно на нивоу 0,01), те са самопоуздањем у доношењу одлука ($r = 0,24$, значајно на нивоу 0,01), те да значајно негативно корелира са забринутостју и песимизмом ($r = -0,23$, значајно на нивоу 0,01), те са дефанзивним песимизмом ($r = -0,09$, значајно на нивоу 0,05). Из ових налаза произилазе јасне сугестије за педагошко дјеловање. Требало би размотрити компоненте забринутости и песимизма, а наше истраживање их јасно дијагностицира у истоименом субтесту инструмента СОЕС, те на те компоненте дјеловати у отвореној дискусији и изношењу аргумената за и против те у проналажењу адекватних акција којима ће се оне превазићи. Ово је проблем за ново истраживање. Било би корисно примијенити експериментални програм у коме ће се прво снимити компоненте подршке и отпора болоњском процесу, а потом ући у отворену и конкретну анализу свих аргумената за и против, и на крају мјерити у ком смјеру су испитаници помјерили своје ставове.

Даљу анализу корелација из Табеле 6 препуштамо цијењеном читаоцу јер смо сигурни да ће свако за себе пронаћи неке показатеље који илуструју одређене ставове и процјене у погледу болоњског процеса.

Табела 6: Пирсонови коефицијенти корелације између ставова о европским стандардима и компетенција за доношење одлука

Варијабла	АС	СП	ЗП	ПС	КОС	ДП	ИНФ	СПР	АУТ	СДО
АС										
СП	0,43**									
ЗП	-0,23**	-0,05								
ПС	0,28**	0,33**	-0,01							
КОС	0,65**	0,37**	-0,26**	0,26**						
ДП	-0,09*	-0,16**	0,40**	0,16**	-0,06					
ИНФ	0,23**	0,22**	0,05	0,17**	0,14**	0,04				
СПР	0,08	0,19**	-0,16**	0,00	0,07	-0,12*	0,31**			
АУТ	0,05	0,24**	-0,03	0,13**	0,05	-0,15**	0,21**	0,46**		
СДО	0,24**	0,20**	-0,05	0,10*	0,20**	-0,07	0,36**	0,03	-0,01	
<i>M</i>	3,57	3,45	2,74	2,54	3,63	1,85	4,17	3,87	3,62	3,81
<i>SD</i>	0,73	0,73	0,87	0,73	0,62	0,79	0,71	0,82	0,67	0,89

Напомена: АС = активирање студената; СП = самопоуздање; ЗП = забринутост, песимизам; ПС = познавање стандарда; КОС = корист од стандарда; ДП = дефанзивни песимизам; ИНФ = информисаност; СПР = самопроцјена; АУТ = аутономија; СДО = самопоуздање у доношењу одлука.

Закључна дискусија

Резултати овог истраживања показују да отпор није јачи од подршке болоњском процесу. Важно је имати на уму да овдје није истраживан квалитет болоњског процеса, да није истраживан однос форме и суштине овог процеса, него само оно што је донијела пракса, односно то како су студенти и наставници оцијенили ту праксу и да ли су спремни да се укључе у тај процес.

Два узорка захваћена овом анализом потичу из исте популације, али се не ради о истим испитаницима, на оба узорка испитаници су исказали виши ниво подршке него отпора болоњском процесу. На другом истраживању обављеном 2011. године испитаници су показали виши ниво подршке и нижи ниво отпора овом процесу. С обзиром на ову разлику и с обзиром на чињеницу да ни након десет година имплементације болоњског процеса није било побуна студената, можемо рећи да оно што доноси овај процес није одбачено. Констатовали смо да и данас има оних који имају израженије негативне у односу на позитивне ставове, али да је таквих између 13 и 14%. Уз одређене методолошке ограде можемо констатовати да подршка болоњском процесу временом јача. Објашњење за ово можемо наћи у Бандуриној социјално когнитивној теорији (1997) по којој особа своју личну самоефикасност пројектује у социјалну средину и на основу тих повратних информација гради своје ставове и усмјерава акцију. Ради се о историји властитог успјеха и неуспјеха. Ево, након више од десет година наши студенти исказују више подршке него отпора болоњском процесу (Табела 3).

Страх од болоњског процеса овим истраживањем захватили смо у оквиру двије варијабле: *забринутост/песимизам* и *дефанзивни песимизам*. Истраживања су показала да страх смањује самоефикасност (Bandura, 1997; Multon, Brown, and Lent, 1991; Pajers and Schunk, 2005). У нашем истраживању ово се потврдило. Они који су имали висок ниво дефанзивног песимизма, имају нижи ниво самопоуздања од осталих, и овај однос је статистички значајан ($F_{(2)} = 5,52$; значајно на нивоу 0,004; Табела 4). Тај однос вриједи и за оне који пружају висок орпор болоњском процесу, јер они имају нижи ниво самопоуздања од осталих ($F_{(2)} = 4,54$; значајно на нивоу 0,01) (Табела 4).

У односу на *доношење одлука, самопоуздање* студената и наставника у погледу процјене властитих способности да се укључе у болоњски процес највише корелира са свим компонентама одлучивања (Табела 6). Истраживање је показало да циљеви играју значајну улогу у доношењу одлука (Miller and Byrnes, 2001). Два кључна фактора предодређују доношење одлука: процјена индивидуе о важности циљева и укљученост у процес одлучивања (ибидем, стр. 681). У нашем истраживању је евидентна важност циљева више него укљученост студената и наставника у процес одлучивања. Вјероватно би укљученост студената појачала њихову одређеност за подршку овом процесу. То је тема за једно ново истраживање и свакако представља занимљив феномен за све оне који су заинтересовани за ефикасност студија и система образовања уопште.

У овом истраживању смо доказали да постоји више подршке него отпора болоњском процесу, иако данас преовлађују другачије тезе. Разлог зашто данас више чујемо причу о отпору болоњском процесу лежи у томе што су противници много гласнији у заступању својих теза, у оспоравању, а добрим дијелом и у томе што је то за медије атрактивнија прича од оне о подршци. Болоњски процес треба критички сагледати и не подлијегати апологетици, он се још увијек бави више формом него суштином (Suzić, 2007). Основно питање је како преузети кључне предности овог процеса, задржати предности нашег старог традиционалног система и од форме прећи на суштину. Овај рад доприноси одговору на то важно питање. Надамо се да смо у раду понудили све методолошке претпоставке да се истраживање понови, а резултати оповргну или потврде.

Литература

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bryman, A., & Cramer, D. 2002. *Quantitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. New York: Routledge.
- Greenspan, M. D. S. I., & Benderly, B. L. 1998. *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, Massachusetts: Perseus Books.
- Miller, C. D., & Byrnes, P. J. 2001. To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescents' academic decision making. *Journal of Educational Psychology*, 93, 677–685.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. 1991. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30–38. doi:10.1037/00220167.38.1.30
- Pajers, F., & Schunk, D. H. 2005. Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. Marsh, R. Craven, & D. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol.2). Greenwich, CT: Information Age, 95–121
- Suzić, N. 2002. *Emocije i ciljevi učenika i studenta*. Banja Luka: TT-centar.
- Сузић, Н. 2004. Доношење одлука у малим групама. *Усавршавање наставника – књига друга, Зборник радова*. Бијељина: Педагошки факултет, 251–265
- Suzić, N. 2007. Podrška i otpor bolonjskom procesu. *Naša škola*, 42, 39–54.
- Сузић, Н. 2009. Форма и суштина болоњског процеса. *Didaktički putokazi*, 50/09, 15–22.
- Turner, J. C. 1991. *Social influence*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Turner, J. C., & Oakes, P. J. 1997. The socially structured mind. In *The message of social psychology: Perspectives on mind in society*, C. McGatry, S. A. Haslam (Eds.), Cambridge, MA: Blackwell, 355–373.

STANCES OF STUDENTS AND TEACHING PERSONNEL TOWARDS BOLOGNA PROCESS TEN YEARS LATER

Summary: On the sample of 167 teachers and the same number of students from the area of Banja Luka, research was conducted in order to determine how these two groups evaluate Bologna process, to assess its effects ten years after it has been implemented into the Republic of Srpska educational practice. When we introduce one-semester subjects it increases the number of exams, and by that the cost of studies. When instead of plenary lectures we introduce working with smaller groups, it increases the number of lectures, and by that again the cost of studies. Besides, Bologna process implies better material background for studying, better equipment, libraries, etc. In our case all that is not accompanied by material investments, but is expected from us to be as efficient as some of the best developed universities and systems in Europe. In this research that phenomenon is recognized more by teachers than the students, but both find that material background is not in accordance with the requirements of Bologna. Besides, in this research author seeks for the predictors of stances about Bologna process and finds that they are mostly connected to conditions and environmental assumptions, and that our teaching personnel and student are not afraid of requirements imposed by this process. Finally, ten years after the implementation of the Bologna process, we can conclude that, the same in our country as in Europe, it deals with form, and not the essence of education.

Key words: Bologna process, stances about Bologna process, form, essence, learning how to learn.

Додатак Инструмент СОЕС: Ставови о европским стандардима

Ајтем	Компонента/фактор					
	1	2	3	4	5	6
I. Анимирање студената ($\alpha = 0,90$)						
Европски стандарди у образовању подстичу студенте да уче и ван наставе.	0,85					
Европски стандарди у образовању подстичу студенте да студирају и након што дипломирају.	0,82					
Европски стандарди у образовању подстичу студенте да судјелују у настави.	0,82					
Европски стандарди у образовању стварају услове за бољу примјену знања у пракси.	0,77					
Европски стандарди у образовању помажу студенте да повежу личне са циљевима учења.	0,75					
Европски стандарди образовања доносе динамику и интеракцију у наставу, а то ме радује.	0,51					
За мене су европске промјене одличан изазов.	0,41					

ОБРАЗОВАЊЕ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОСТ И САВРЕМЕНИ УНИВЕРЗИТЕТ

2. Самопоуздање ($\alpha = 0,82$)						
Способан/а сам да савладам све новости које доноси стандардизација европског система образовања.	0,81					
Могу усавршити свој енглески, информатичку писменост и све што треба и бити дио Европе.	0,75					
Способан/а сам да студирам или радим на било ком европском универзитету.	0,73					
Способан/а сам да пратим све промјене које доноси стандардизација европског система образовања.	0,73					
Учићу колико год треба, али нећу заостати за европским промјенама.	0,57					
Радо читам и пратим све што је у вези са европским системом стандардизације у образовању.	0,42					
3. Забринутост и песимизам ($\alpha = 0,80$)						
Осјећам неку нелагоду кад је ријеч о увођењу европских стандарда у наш образовни систем.	0,81					
Бојим се да ће европски систем уништити наше традиционално добре школе и факултете.	0,79					
Професори ће морати много шта мијењати у свом раду, а то ми није пријатно.	0,69					
Брине ме стандардизација нашег система образовања у складу са европским промјенама.	0,67					
Европске промјене уништиће наш језик и историју.	0,64					
4. Познавање стандарда ($\alpha = 0,74$)						
Познајем реформске промјене Европског образовања.			0,86			
Упознат/а сам са европским стандардима у образовању.			0,84			
Познајем европски кредитни трансфер систем (ECTS).			0,67			
Познато ми је под којим условима ће бити признате дипломе из различитих земаља Европе.			0,59			
Све земље ће морати напустити свој систем образовања и преузети европски.			0,42			
5. Корист од стандарда ($\alpha = 0,74$)						
Увођење европских стандарда у наш систем образовања економски ће ојачати нашу земљу у будућности.				0,72		
Европски стандарди у образовању помоћи ће да наши млади уче актуелна знања потребна за живот у XXI вијеку.				0,61		
Ми можемо сачувати предности нашег система образовања и уједно прихватити европске промјене.				0,61		
Сматрам да је добро да се наш систем васпитања и образовања усклади са европским.				0,60		
Олучно улазим у европске промјене образовања и укључићу се у све активности.				0,42		
Добро је што ће наше дипломе вриједити широм Европе.				0,33		
6. Дефанзивни песимизам ($\alpha = 0,57$)						
Чини ми се да ће друге колеге бити успешније од мене у новоуспостављеном европском систему образовања.					0,64	
Када размишљам о стандардизацији европског система образовања, осјећам се као понављач.					0,62	

Напомена: Метод екстракције: анализа главних компонената; Метод ротације: Варимакс са Кајзеровом нормализацијом.