

Martina Vukasović

RAZVOJ KURIKULUMA
U VISOKOM OBRAZOVANJU

Izdavač

Alternativna akademska obrazovna mreža
Simina 19, Beograd
www.aaen.edu.yu
aaen@aaen.edu.yu

Za izdavača

Srbijanka Turajlić

Urednik

Aljoša Mimica

Korektura i lektura

Ljubiša Vujošević

Dizajn korica

Milica Milojević

Tiraž

1000 primeraka

ISBN 86-84151-13-5

Priprema i štampa

D©SIJE, Beograd

Martina Vukasović

RAZVOJ KURIKULUMA
U VISOKOM OBRAZOVANJU

BEOGRAD
decembar 2006.

Projekt finansijski pomogli Balkanski fond za demokratiju, projekt German Marshal Fund i SIDA, Centralnoevropska inicijativa (Central European Initiative) i Fond za otvoreno društvo u Srbiji. Mišljenja izražena u publikaciji ne moraju predstavljati i mišljenja pomenutih organizacija.

Sadržaj

Reč izdavača	7
Predgovor	11
1. UVOD	13
Svrha priručnika	13
Pojam kurikuluma	24
Struktura priručnika	26
2. TERMINOLOGIJA I REČNIK POJMOVA	30
Rečnik pojmova	34
3. POSTOJEĆE STANJE	57
Institucionalna ograničenja, efikasnost i efektivnost	57
Koncept „Moj predmet“, metodi nastave i ocenjivanja	62
4. CIKLUSI STUDIJA I PROFILISANJE PROGRAMA	68
Tri ciklusa studija	68
Svrha i profilisanje programa	77
Zapošljivost	79
5. MODULARIZACIJA PROGRAMA	82
6. ISHODI UČENJA, OPŠTE I SPECIFIČNE KOMPETENCIJE	88
Kompetencije	88
Ishodi učenja	93
7. METODI NASTAVE I OCENJIVANJA EVROPSKI SISTEM PRENOSA BODOVA	97
Veza između ishoda učenja i nastave	97

Sadržaj

Metodi nastave i kompetencije	99
Još o ocenjivanju	101
Evropski sistem prenosa bodova – ESPB	105
Kompetencije predavača.	107
8. OD TEORIJE DO PRAKSE	109
Putokaz – neophodna pitanja	109
„Sve je to lepo i krasno, ali...“	113
Bibliografija	117
Korisni linkovi	120
Prilog – Evropski okvir kvalifikacija	123

Reč izdavača

Po mnogim mišljenjima proces reforme visokog obrazovanja u Srbiji je u punom zamahu. Donet je novi Zakon o visokom obrazovanju, usvojeni su novi statuti univerziteta i fakulteta, uvedene dvostepene studije, užurbano se razvijaju doktorske studije, svim kursevima su pridruženi bodovi (ESPB) i tako redom. Najveći broj argumenata u prilog uspešnosti dosad sprovedene reforme zasniva se na činjenici da su svi fakulteti doneli nove studijske programe.

Teško je osporiti da se na svim univerzitetima oseća živa aktivnost. Još teže bi bilo reći da u pogledu reforme nije ništa urađeno. Međutim, nedavno započeti spor između studentskih organizacija i univerziteta u pogledu ekvivalencije diploma baca i potpuno drugačiju svetlost na ostvarene rezultate. Insistiranje Konferencije univerziteta Srbije na minucioznom poređenju starih i novih nastavnih programa, prebrojavanje godina studija i naknadno bodovanje predmeta koji su davno odslušani i položeni svedoči o tome da suština same reforme u velikoj meri nije shvaćena.

Čini se da je ključ nerazumevanja upravo u novoformiranim nastavnim planovima. Već i letimičan pogled pokazuje da su novi planovi uistinu bolji od starih. Uvedeni su novi predmeti u kojima se izlažu savremena naučna dostignuća, izbačene su neke zastarele oblasti, studenti su u izvesnoj meri rasterećeni obavezama. Da li je ta mera i dovoljna znaće se tek kada prva generacija završi makar prvu godinu po novom sistemu studija. Međutim, i bez toga izvesno je da se novi planovi po svojoj suštini ne razlikuju od starih. Štaviše, novi studijski programi nisu

usklađeni ni s važećim Zakonom o visokom obrazovanju, koji u članu 28 precizira sadržaj studijskih programa. Umesto očekivanih ishoda učenja, uslova upisa, prelaza na druge programe i izbora kurseva, načina ocenjivanja itd., novi programi su se ponovo sveli na listu predmeta koje student mora da položi da bi dobio diplomu. Pri tome su dodeljeni bodovi vezani za broj časova nastave, a ne za procenjeno opterećenje studenata. Otuda je i bilo moguće da se u pogledu ekvivalencije starih i novih programa dođe na ideju da se oni formalno porede, a ne da se utvrdi koje kompetencije se njima stiču, odnosno za koju vrstu posla se neko kvalifikuje kada dobije određenu diplomu.

Ako bismo hteli da budemo strogi u oceni dosadašnjih rezultata, mogli bismo reći da su ostvarene promene samo kozmetičke prirode. Ipak, bilo bi nepravedno, pa verovatno i nekolegijalno na taj način potceniti očigledne napore koji su uloženi u reformu. Drugim rečima, čini se da je pravednije konstatovati da je u akademskoj zajednici Srbije sazrela svest da su reforme nophodne, ali da još nedostaje jedan nivo znanja neophodnih za razumevanje suštine promena koje je nametnula nova paradigma studiranja i koje se u skladu s tim očekuju od univerziteta.

U želji da doprinese rešavanju ovih problema, AAOM je, uz pomoć Fonda za otvoreno društvo u Srbiji, formirao Centar za obrazovne politike koji će nastaviti i proširiti dosadašnje aktivnosti AAOM-a kako na polju praćenja i promovisanja promena u politici visokog obrazovanja u Evropi i svetu, tako i predlaganja rešenja koja bi bila primerena našoj akademskoj sredini.

Publikacijom koja je pred nama Centar započinje sa izdavanjem nove serije knjiga o reformi. Ona je po prirodi stvari posvećena razvoju kurikuluma kao osnove celokupne nastavne aktivnosti na visokoškolskim ustanovama.

Dva su osnovna razloga usloвила opredeljenje baš za ovu temu. Pre svega, činjenica da su svi nastavni planovi promenjeni, a da ta promena nije u skladu sa onim što se od nje očekivalo ukazuje na neophodnost da se u što kraćem vremenu ukaže na postojeće zablude. Temu je odredila i želja da se o njoj raspravlja pre nego što neadekvatno formirani nastavni planovi neprilagođeni novom sistemu studija dovedu do neuspeha studenata, koji bi se mogao protumačiti i pogrešno koncipiranim sistemom studija.

Pored toga, ukoliko se uz pomoć ove publikacije, kao i druge literature, uistinu sagleda suština formiranja novih kurikuluma postaće jasno i da se oni ne mogu formirati u uslovima nepostojanja integrisanog univerziteta, zadržavanja pojma matičnosti pojedinih fakulteta, samoupravnih oblika upravljanja ustanovama, kao i neadekvatnog sistema finansiranja. Drugim rečima, ostali segmenti reforme počće sami od sebe da se razvijaju u pravom smeru. Centar će, naravno, sa svoje strane kroz nove publikacije nastojati da blagovremeno osvetli i te aspekte reforme.

Raduje zato činjenica da je Centar okupio izvestan broj mladih ljudi koji su stekli, ili su u procesu sticanja i formalnih kvalifikacija u domenu obrazovanja. Njihov entuzijazam i stečeno znanje ulivaju nam nadu da ćemo konačno početi da i o problemima visokog obrazovanja govorimo s manje emocija, a s više proverenih činjenica i utemeljenih stavova. Već i ova prva publikacija nedvosmisleno ukazuje da se krenulo upravo tim putem. Svesni smo da se čitaocima možda i neće dopasti neki izneti stavovi i ocene, ali isto tako znamo da se nijedna promena ne može ostvariti ako se verno i s dovoljno činjenica ne utvrdi postojeće stanje. Konačno, treba imati na umu da su sve ocene date ne sa željom da se konstatuje da nešto

sâmo po sebi nije dobro, već samo u funkciji poređenja, odnosno jasnijeg sagledavanja onoga što je neophodno da se uradi. Jednom rečju, verujemo da će i ova publikacija, kao i one ranije objavljene, biti od koristi onima koji žele da sačine moderne kurikulume, usaglašene sa evropskim standardima.

Beograd,
12.12.2006.

*Prof. dr Srbijanka Turajlić,
Centar za obrazovne politike, AAOM*

Predgovor

Ovaj priručnik nastao je u okviru niza aktivnosti (u periodu februar 2005 – novembar 2006. godine) posvećenih razvoju kurikuluma, koje su organizovali Alternativna akademska obrazovna mreža i Centar za obrazovne politike.

Drugi rezultati tih aktivnosti su brošura o zaključcima projekta „Regionalno usaglašavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja“, uspostavljanje nekoliko tematskih regionalnih mreža, formiranje elektronske biblioteke Centra za obrazovne politike AAOM-a, organizacija nekoliko seminara i radionica, kao i učešće saradnika Centra za obrazovne politike na drugim konferencijama u zemlji i inostranstvu. Samim tim, u izradi priručnika su, na posredan način, učestvovali svi oni koji su učestvovali i u pomenutim aktivnostima Centra za obrazovne politike i Alternativne akademske obrazovne mreže, budući da su njihovi stavovi, nedoumice, pitanja i predlozi bitno uticali na preporuke i stavove iznete u ovom priručniku.

Izrada ovog priručnika ne bi bila moguća bez svesrdne pomoći i sugestija saradnika Centra za obrazovne politike Zorana Graca, Jelene Kleut, Bojana Komnenovića, Nataše Pantić i prof. Srbijanke Turajlić, kao i logističke pomoći i podrške Sanje Berjan. Autorka posebnu zahvalnost duguje Predragu Lažetiću na pomoći u pisanju poglavlja „Ishodi učenja, opšte i specifične kompetencije“, kao i na diskusijama u vezi s različitim aspektima razvoja kurikuluma. Sve zasluge u smislu kvaliteta ovog priručnika, samim tim, pripadaju celokupnom timu Centra za obrazovne politike, dok odgovornost za eventualne greške i propuste pripada isključivo autorki.

Martina Vukasović
Direktorka Centra za obrazovne politike AAOM-a

1. UVOD

Svrha priručnika

Kada se govori o tome zašto je neophodno unaprediti sistem visokog obrazovanja u Srbiji, jedan od osnovnih razloga koji se navodi i oko kojeg se će većina zainteresovanih grupa složiti jeste da je postojeći sistem visokog obrazovanja neefikasan. Za ovo postoji vrlo opipljiv dokaz: trajanje studija je skoro dva puta duže nego što bi trebalo da bude. U odnosu na planirane četiri godine (na najvećem broju fakulteta), oni koji završe studije to učine u proseku za sedam i po godina (Ministarstvo prosvete i sporta, 2005). Osim toga, oko dve trećine studenata odustaje u potpunosti od studija: svake godine se u proseku upiše 33 000 studenata, a diplomira 12 000 (Ministarstvo prosvete i sporta, 2003).

Uzroci ovolike neefikasnosti sistema obrazovanja su veoma kompleksni i postoji značajan, iako neistražen, uticaj različitih „spoljašnjih“ faktora: socioekonomskog statusa studenata, opšteg stanja u društvu u ekonomskom i socijalnom smislu, problema prenetih iz ranijeg obrazovanja (prevashodno srednjoškolskog) itd. Ipak, neefikasnost visokog obrazovanja je jednim delom uslovljena i „unutrašnjim“ faktorima, koji se tiču organizacije studija, režima studiranja, nedovoljne usklađenosti nastavnih planova i programa sa ispitnim kriterijumima, broja i obima predmeta, međusobne usklađenosti predmeta u okviru istog studijskog programa, neprepoznavanja realnog radnog opterećenja studenata, tehničke i materijalne opremljenosti visokoškolskih ustanova, broja studenata i njihove pripremljenosti za praćenje nastave, broja nastavnog kadra i njihove osposobljenosti za nastavu itd.

Jedan deo ovih problema bi trebalo da bude rešen adekvatnom implementacijom Zakona o visokom obrazovanju koji je stupio na snagu septembra 2005. godine, budući da je njime predviđena promena režima studija, uvođenje ESPB-a, obaveza definisanja ishoda učenja itd. Osim toga, nova zakonska regulativa predviđa i restrukturisanje sektora visokog obrazovanja (u smislu transformacije viših škola u akademije strukovnih studija), kao i uvođenje trostepenog ciklusa studija koji će promeniti postojeći sistem kvalifikacija.¹ U tom smislu, ovaj priručnik bi trebalo da pruži podršku u implementaciji pojedinih zakonskih rešenja, kako u smislu razjašnjavanja međunarodnih tokova i preporuka koje se odnose na pojedine aspekte nove zakonske regulative (npr. uvođenje ESPB-a), tako i savetima na koji način pristupiti razvoju kurikuluma u situaciji u kojoj se nalazi visoko obrazovanje u Srbiji.

Osim pritiska uslovljenog rokovima za implementaciju pojedinih zakonskih rešenja, od Srbije se takođe očekuje da ispuni set međunarodnih obaveza.² Jedan deo oba-

- 1 Na osnovu Zakona o visokom obrazovanju, rokovi za implementaciju odredbi relevantnih za razvoj kurikuluma su:
 - Obrazovanje Komisije za akreditaciju – članovi su imenovani 5. juna 2006. godine;
 - Utvrđivanje liste naučnih oblasti od strane Nacionalnog saveta za visoko obrazovanje – rok je bio 10. maj 2006. godine;
 - Utvrđivanje liste zvanja od strane Nacionalnog saveta za visoko obrazovanje – rok je bio 10. septembar 2006. godine;
 - Rok za akreditaciju univerziteta, fakulteta i akademija umetnosti koji su dobili rešenje o ispunjenosti uslova za početak rada je tri godine od formiranja Komisije za akreditaciju – rok je 5. jun 2009. godine.
- 2 Analiza usklađenosti sistema visokog obrazovanja u Srbiji sa sistemima u drugim evropskim zemljama, kao i sa regulativom i preporukama na nivou Evropske unije, data je u izveštaju „Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, koji je pripremljen u okviru projekta Fonda

veza je „tvrđeg“ karaktera (obaveze koje proističu iz međunarodnih sporazuma) i u ovom trenutku, imajući u vidu prekid pregovora sa Evropskom unijom,³ svode se na punu implementaciju Lisabonske konvencije o priznavanju kvalifikacija (Turajlić *et al.*, 2001). Tom konvencijom, između ostalog, predviđeno je postojanje funkcionalnog informativnog centra za priznavanje kvalifikacija na državnom nivou (tzv. ENIC centar⁴). Iako posebni uslovi nisu eksplicitno navedeni u Lisabonskoj konvenciji, za efikasan rad ENIC centra neophodno je da u sistemu visokog obrazovanja postoji jasan okvir kvalifikacija, ESPB sistem, sistem osiguranja kvaliteta i akreditacije visokoškolskih institucija i studijskih programa itd.

Osim toga, u okviru Bolonjskog procesa, Srbija je preuzela i jedan deo „mekših“ obaveza koje se tiču implementacije pojedinih odredbi Bolonjske deklaracije i pratećih dokumenata (prvenstveno saopštenja sa ministarskih sastanaka u Berlinu i Bergenu). Ove obaveze podrazumevaju:

Ministarski sastanak u Berlinu 2003. godine:⁵

- uspostavljanje nacionalnog sistema osiguranja kvaliteta do 2005. godine. Nacionalni sistem bi trebalo da obuhvata: definisanje nadležnosti organizacija i institucija koje su deo sistema osiguranja kvaliteta, procedure i standarde za evaluaciju

za otvoreno društvo u Beogradu. Ovaj izveštaj je u pripremi za štampu i očekuje se da bude objavljen tokom 2007. godine.

- 3 Tekst uvoda je pisan tokom novembra 2006. godine.
- 4 Od 2001. godine u okviru Ministarstva za prosvetu i sport postojao je ENIC centar. Njegov rad je prekinut 2004. godine.
- 5 Saopštenje sa sastanka može se preuzeti sa: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.pdf (dokumentu pristupljeno 20. 06. 2006)

- programa i institucija (uključujući internu evaluaciju, eksternu evaluaciju, osiguranje adekvatnog učešća studenata i jasne informacije vezane za način objavljivanja rezultata), procedure i standarde za akreditaciju (ili sertifikaciju) i mogućnost međunarodne saradnje kroz učešće stranih evaluatora, saradnju i umrežavanje na evropskom nivou;
- izdavanje dodatka diplomi (*Diploma Supplement*) svakom studentu koji završi studije od 2005. godine nadalje;
 - početak implementacije dva ciklusa studija u 2005. godini;

Ministarski sastanak u Bergenu 2005. godine:⁶

- razvijanje nacionalnog okvira kvalifikacija (u punoj meri do 2010. godine, početak rada na nacionalnom okviru kvalifikacija trebalo bi da počne do 2007. godine) u skladu sa Evropskim opštim okvirom kvalifikacija;
- puna implementacija svih obaveza definisanih na Ministarskom sastanku u Berlinu.

Imajući u vidu da je na Ministarskom sastanku u Bergenu implementacija Bolonjskog procesa u Srbiji ocenjena ocenom 2.2⁷ (na skali od 1 do 5, u odnosu na tri prioritetne oblasti – dva ciklusa studija, osiguranje kvaliteta, priznavanje kvalifikacija), nesumnjivo je da je pred Srbijom obiman zadatak kako u smislu nadoknađivanja pro-

6 Saopštenje sa sastanka se može preuzeti sa: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (dokumentu pristupljeno 20. 06. 2006)

7 Izveštaj se može preuzeti sa: http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050509_Stocktaking.pdf (dokumentu pristupljeno 20. 06. 2006)

puštenog, tako i u smislu implementacije novih zadataka. Naravno, treba reći da nijedna odredba Bolonjskog procesa nije obavezujućeg karaktera, te da je u suštini slobodna volja i države i institucija visokog obrazovanja u njoj da li će pristupiti punoj implementaciji različitih aspekata Bolonjskog procesa ili ne. Ipak, treba naglasiti da će posledice odluke da se ostane suštinski izvan Bolonjskog procesa biti kompleksne i bolne: smanjena mogućnost priznavanja kvalifikacija od strane univerziteta i poslodavaca u inostranstvu (ne samo u Evropi), izostanak međunarodne saradnje (uključujući međunarodnu naučnu saradnju), nepristupačnost evropskih i drugih međunarodnih fondova – u suštini svojevrсно izopštenje Srbije iz Evropskog prostora visokog obrazovanja i istraživanja, evropskog tržišta rada itd.

Međutim, nova zakonska regulativa i preuzete međunarodne obaveze nisu jedini razlozi zbog kojih je potrebno obratiti posebnu pažnju na problem razvoja kurikuluuma. Dodatni razlozi nalaze se u promeni uloge visokog obrazovanja u društvu, promeni odnosa visokog obrazovanja i države (u slučaju državnih visokoškolskih institucija), kao i odnosa visokog obrazovanja i tržišta rada, promeni razumevanja odnosa student–profesor itd.

Promenu uloge visokog obrazovanja u društvu možemo posmatrati iz više uglova. S jedne strane, nesumnjivo je da različiti učesnici sistema različito gledaju na svrhu visokog obrazovanja. Dok je pojedinačnim studentima, u najvećem broju slučajeva i pod normalnim okolnostima, cilj da steknu odgovarajuće obrazovanje (i kvalifikacije) potrebno za rad ili dalje školovanje, nastavni kadar često vidi visokoškolske institucije (prevashodno one univerzitetskog karaktera) kao mesta u kojima se prvenstveno vrši naučnoistraživačka delatnost. Otud i kontinuirana diskusija o tome da li su univerziteti nastavno-naučne ili naučno-

nastavne ustanove, koja je više od puke dileme koji će pojam biti prvi izgovoren.

Sektor visokog obrazovanja, pogotovo institucije koje je ona osnovala, država posmatra:

- u odnosu na doprinos koji visoko obrazovanje ima u razvoju obrazovanja i društva (u slučaju države koja obrazovanje shvata kao investiciju),
- u odnosu na sredstva koja je potrebno odvojiti za visoko obrazovanje (u slučaju države koja obrazovanje shvata kao još jedan u nizu sektora koji zahtevuju sredstva iz budžeta),
- kao potencijalni izvor nestabilnosti (u slučaju države koja obrazovanje posmatra prevashodno iz perspektive kontrole društva).

Ipak, ukoliko se visoko obrazovanje posmatra u celini, imajući u vidu raznovrsnost učesnika i zainteresovanih strana, neretko se pominju tri osnovne uloge⁸:

- obrazovanje populacije, kako u smislu visokoobrazovane radne snage, tako i u smislu obrazovanja nastavnog kadra za niže stupnjeve obrazovanja ili za samo visoko obrazovanje (tj. formiranje naučnog podmlatka) – *teaching*;
- naučno istraživanje – *research* i
- podrška razvoju društva – *service to society*.

Za potrebe ovog priručnika posebno je interesantna prva uloga – obrazovanje populacije, i to u najvećoj meri formiranje visokoobrazovane radne snage (budući da je, u odnosu na celokupnu populaciju visokoobrazovanih, kao i

8 Ova klasifikacija nastala je na osnovu klasifikacija koje najčešće koristi Savet Evrope (2005), stručnih članaka (npr. Mora, J. i Vila, L. 2003), stava evropskih univerziteta (npr. Magna Charta Universitatum, 1988) itd.

na potrebe društva za takvim kadrovima, broj onih koji „završe“ u prosveti ili nauci mali). Ukoliko želimo da u okviru visokog obrazovanja razvijemo kurikulum koji će omogućiti kvalitetno, efikasno i efektivno obrazovanje radne snage, pre pitanja „šta“ i „kako“ neophodno je postaviti pitanje „koga“, tj. koje su karakteristike radne snage koju bi visoko obrazovanje trebalo da obrazuje i koje su karakteristike studentske populacije koja „puní“ sistem visokog obrazovanja.

Samo postavljanje pitanja „ko uči“ i „za šta uči“ svedoči o možda najbitnijoj promeni u razumevanju razvoja kurikuluma: *u središtu obrazovnog procesa nije predavač, već student*. Ovo tvrđenje važi za sve obrazovne profile, studijske programe, za sve studente i sve predavače, sve visokoškolske institucije⁹, svaki pojedinačni čas kontakta između predavača i studenta i sve vreme koje student provede u samostalnom (bilo individualnom bilo grupnom) učenju.

U ovome se upravo sastoji prva (moguća) zabluda do koje se dolazi u procesu razvijanja kurikuluma – pitanje od kojeg se mora početi nije „šta će se predavati“, niti „kako će se predavati“. Nije ni „ko će predavati“ (iako se vrlo često dešava da se nastavni planovi i programi kreiraju prevashodno na osnovu naklonosti nastavnog osoblja – tzv. „Moj predmet“ koncept, o kojem će biti reči kasnije).

Početna pitanja su „ko uči?“ i „za šta uči?“

Ovaj priručnik ne pretenduje da tačno i kompletno odgovori na ova pitanja iz prostog razloga što je na ta pitanja nemoguće (i neodgovorno!) dati jedinstven odgovor

9 Naravno, tvrđenje važi, u suštini, za bilo koju „obrazovnu situaciju“, ali se u ovom priručniku govori samo i formalno o visokom obrazovanju.

koji bi bio u jednakoj meri primenljiv na sve studijske programe, sve društvene okolnosti i sve generacije studenata. Pitanja se, pre svega, odnose na to *šta bi današnji studenti trebalo da umeju/znaju kada uspešno završe studije*. Veoma je važno, za svaki studijski program, jasno definisati „izlaz“, tj. kompetencije koje bi student trebalo da poseduje nakon završetka datog studijskog programa (o ovome će više reči biti u okviru poglavlja 6).

Pitanja se takođe tiču strukture same studentske populacije, kako u smislu njihovog socioekonomskog statusa, dosadašnjeg obrazovanja, sposobnosti, očekivanja od studija itd. Dešava se da predavači nemaju jasan uvid u to ko su zaista njihovi studenti, koja su njihova interesovanja i da li su oni zaista u mogućnosti da savladaju ovako definisane studijske programe. U tekstu *College Students Today*, u poglavlju *Students are from Earth, teachers are from somewhere else*, Kuh (2001) govori upravo o greškama koje predavači prave kada formiraju svoja očekivanja od studenata. Jedna od grešaka je što od svojih studenata očekuju da budu isti kao što su oni bili dok su studirali, zanemarujući da je samo mali deo njihove generacije završio na visokoškolskim institucijama, tj. da su oni bili izuzetak. Samim naslovom poglavlja autor sugerise ko bi trebalo da bude „referentno telo“ – onaj ko je sa Zemlje. Osim toga, zanemaruje se i promena u shvatanju uloge obrazovanja, kao i proces omasovljenja obrazovanja. Visoko obrazovanje više nije privilegija nekolicine, već neophodan uslov za uspeh na tržištu rada za sve veći broj zanimanja.

Vrlo je moguće da za jedan broj čitalaca ovog priručnika ovo ne predstavlja novost. Štaviše, gotovo niko neće u javnosti reći da je u središtu obrazovnog procesa predavač, tj. da studenti postoje zbog profesora i asistenata,

jedan broj verovatno zbog toga što predoseća da bi to bilo „politički nekorektno“.

Međutim, ukoliko pogledamo, na primer, fakultetske informatore i način na koji su u njima opisani studijski programi, doći ćemo do drugačijeg zaključka. Ono što potencijalni studenti mogu da pronađu u tim informatorima jeste uglavnom fond časova po predmetima i godinama i spisak tema koje će se obrađivati na tim časovima. To jest, pronaći će nastavne planove i programe. Ono što je bitno ovde navesti to je da:

1. *nastavni plan i program nikako nije isto što i kurikulum;*
2. *nastavni plan i program govori o aktivnostima predavača.*

Jedino što u njemu studenti mogu da pronađu, a tiče se njihovih (studentskih) aktivnosti, jeste broj časova kojima će (možda) morati da prisustvuju, kao i spisak tema o kojima će (možda) imati predavanja. *Nastavni plan i program ne govori o kompetencijama koje će student (možda) steći pohađajući predavanja i vežbe, o samostalnom radu studenata da ne govorimo (budući da u nastavnom planu i programu ne postoji ništa što se tiče samostalnog rada studenata, npr. priprema za rad u laboratoriji, pisanje seminarskih radova, učenje za ispit itd).*

Osim toga, predmeti za koje su jasno definisani ishodi učenja kod nas su veoma retki (iako na pojedinim fakultetima postoje institucionalni pokušaji da se oni definišu za sve studijske programe) i predstavljaju izolovane oaze u okviru studijskog programa i dokaz da, i pored nedostataka sistema u celini i dodatnih finansijskih sredstava, pojedini predavači uspevaju da u okviru svog predmeta zaista obrate pažnju na znanje i veštine koje bi student trebalo da stekne u okviru predmeta koji oni predaju.

Naravno, stav da u središtu obrazovnog procesa (u visokoškolskim institucijama) nije student nego predavač nije iznet samo na osnovu toga šta piše u informatorima ili na internet prezentacijama fakultetâ. Pogrešno shvatanje suštine obrazovnog procesa ogleda se i u:

- metodima nastave u okviru kojih dominira *ex cathedra*¹⁰ način predavanja – u fokusu je aktivnost predavača a ne studenata;
- pritisku koji se vrši (i na predavače i na studente) da se gradivo pređe a ne da se „nešto nauči“;
- neretkoj neusklađenosti onoga što se predaje na časovima i onoga što se traži na ispitu;
- proveru znanja studenata koja se vrši na ograničeni broj načina – kolokvijumi, pismeni ili usmeni ispiti koji se svode na testove, izradu zadataka ili usmeno/pismeno odgovaranje na neku kombinaciju unapred zadatih pitanja – i samim tim testira ograničen skup stečenih kompetencija (ako uopšte testira bilo šta osim sposobnost memorisanja i reprodukcije gradiva). Osim toga, ovo u velikoj meri obesmišljava proces studiranja i svodi ga na zadovoljavanje očekivanja sistema ili pojedinačnih profesora, što negativno utiče na formiranje profesionalnih i akademskih kompetencija studenata.

Na ovom mestu bi trebalo uvesti sledeću ogradu: za pogrešno shvatanje suštine obrazovnog procesa ne snose odgovornost samo postojeći predavači, niti samo predavači kao takvi. Osim toga, to pogrešno shvatanje ne postoji samo u visokoškolskim institucijama u Srbiji. Različita pedagoška, sociološka i psihološka istraživanja¹¹ u

10 Ova latinska izreka, u bukvalnom prevodu „sa stolice“, odnosi se na propovedanje pape za koje se smatra da je nepogrešivo, u smislu zvanične crkvene doktrine.

11 Videti npr. Mann (2001) ili Trigwell (1999).

drugim zemljama sveta govore o tome da slično shvatanje postoji i u zemljama u kojima su npr. predavači bolje plaćeni i imaju bolje uslove za rad, u kojima je prosečna dužina studija mnogo bliža nominalnoj nego što je to slučaj u Srbiji, u zemljama koje imaju više studenata po glavi stanovnika i manje studenata po pojedinačnom predavaču.

Postojanje nekih spoljnih faktora koji doprinose lošem stanju ili postojanje slične situacije u drugim, razvijenijim zemljama jednom broju predavača će verovatno poslužiti kao „alibi“ za nečinjenje: „Ako i ‘oni tamo’ to ne shvataju, zašto bismo mi bili bolji?“ Sem toga, moguće je okrenuti taj „alibi“ na drugu stranu: ukoliko sličan problem postoji bez obzira na spoljne uslove i opšte stanje sistema visokog obrazovanja, a u ovdašnjim uslovima postoje predavači koji razumeju da je u centru obrazovnog procesa student i da je cilj samog procesa izvesna transformacija studenta (i rade u skladu sa tim razumevanjem), onda ne postoji „opravdanje“ da većina predavača nastavi sa, manje ili više, pogrešnim načinom predavanja i podučavanja.¹² (U poglavlju 8, „Od teorije do prakse“, govori se o problemima na koje predavač može naići u

12 Tvrdnja da su u centru obrazovnog procesa studenti a ne predavači može se proširiti i do toga da se kaže da u procesima/situacijama u kojima se zaista dešava istinsko učenje ne postoji podela na studente i predavače, već da su, na neki način, svi učesnici procesa „studenti“ te da i oni koji formalno nose titulu profesora ili asistenta u datoj situaciji takođe nešto nauče. tj. trebalo bi da nauče. Ne obavezno nešto vezano za samu materiju koja se proučava (iako ni to nije isključeno), ali obavezno nešto što se tiče metodologije nastave. Takvo razumevanje procesa učenja (više se ne govori o „obrazovnom procesu“ već o „procesu učenja“) za sobom povlači i sasvim drugačiju podelu uloga „u učionici“ (tj. u situaciji učenja) u kojoj titula „profesora“ ili „asistenta“ predstavlja samo titulu.

ovdašnjem sistemu koji, za sada, uglavnom ne stavlja studenta u centar obrazovnog procesa.)

Pojam kurikuluma

Pre nego što se pozabavimo strukturom samog priručnika, trebalo bi da objasnimo sam naslov i nekoliko termina koji će često biti korišćeni (naredno poglavlje se detaljno bavi problemom terminologije i u okviru njega je dat rečnik pojmova koji su korišćeni u ovom priručniku, kao i prevodi nekih stranih, uglavnom engleskih termina na srpski jezik).

Priručnik se umnogome oslanja na terminologiju koja je zastupljena u tekstu Zakona o visokom obrazovanju, kako bi se omogućilo lakše snalaženje i poređenje sa odredbama Zakona. Ipak, tamo gde se smatralo da je terminologija koju koristi Zakon o visokom obrazovanju neadekvatna koriste se drugi pojmovi i to je posebno naglašeno u tekstu.

- Pod pojmom *visoko obrazovanje* podrazumevaju se, u skladu sa terminologijom Zakona o visokom obrazovanju, akademske i strukovne studije, tj. studije koje se organizuju u okviru univerziteta ili akademija strukovnih studija.
- Ovaj priručnik se prevashodno odnosi na prva dva ciklusa studija: *bačelor* i *master*.
- Reč *razvoj* upotrebljena je u naslovu priručnika umesto reči *reforma* u nameri da se naglasi da je proces o kojem govorimo kontinuiran proces koji nema definisan kraj, budući da treba težiti stalnom unapređenju kurikuluma, obrazovanja i društva u celini.

- Što se tiče pojma *kurikulum*, iako je u čestoj i širokoj upotrebi, ne postoji precizna i opšteprihvaćena definicija. Zbog toga, neophodno je razjasniti da, u okviru ovog priručnika, pod ovim pojmom podrazumevamo celovit odgovor na sledeća pitanja:
 - a) Zašto se uči – ishodi učenja studijskog programa (ili grupe srodnih predmeta /modula/, jednog predmeta, grupe časova koji predstavljaju neku celinu, ili jednog časa). Budući da je student u centru obrazovnog procesa, ovo podrazumeva formulisanje jasnih ishoda učenja za sve navedene nivoe kurikuluma, a ne spisak tema koje predavač treba da pređe tokom jedne nastavne celine;
 - b) Šta se uči – sadržaj studijskog programa (ili grupe srodnih predmeta /modula/, jednog predmeta, grupe časova koji predstavljaju neku celinu, ili jednog časa). Ovo podrazumeva i opšte kompetencije i kompetencije specifične za dati profil, disciplinu itd;
 - c) Kako se uči – opis načina na koji se osigurava da studenti steknu pomenute kompetencije. Ovo podrazumeva i metode nastave, ali i druge aspekte procesa učenja; npr. na koji se način vrši provera stečenih kompetencija, odnos formalnog i neformalnog procesa učenja itd.

Na osnovu ovoga može se zaključiti da je pojam kurikulum blizak pojmu studijskog programa. Zato, ukoliko se pogledaju članovi 24 i 28 Zakona o visokom obrazovanju može se videti da između pojma kurikulum i pojma studijski program postoji mnogo dodirnih tačaka. Ipak, treba naglasiti da je u jednom smislu pojam kurikulum širi i od poj-

ma studijski program jer se odnosi na proces učenja koji se dešava i van časova „aktivne nastave“. Osim toga, pojam kurikulum zalazi dublje u proces učenja od pojma studijski program, jer se pitanja „zašto“, „šta“ i „kako“ odnose i na elemente studijskog programa, tj. na grupe srodnih predmeta (modula), pojedinačne predmete, grupe časova, ili pojedinačne časove.

- Pojam *visokoškolska ustanova* ili *visokoškolska institucija* se, u okviru ovog priručnika, koristi za sve obrazovne institucije koje izvode studijske programe visokog obrazovanja. U tom smislu, taj pojam se podjednako odnosi na fakultete, visoke škole i visoke škole strukovnih studija (u skladu sa terminologijom Zakona o visokom obrazovanju). Kada se u tekstu koristi neki drugi termin (fakultet, visoka škola ili visoka škola strukovnih studija), onda se to odnosi samo na tu vrstu institucija.
- Reč *predavač* se koristi kako bi obuhvatila celokupno nastavno osoblje, bez obzira na akademsko zvanje (profesor, docent, asistent, saradnik u nastavi, demonstrator, itd). Tamo gde je bilo neophodno naznačiti zvanje to je učinjeno u skladu sa terminologijom Zakona o visokom obrazovanju.

Struktura priručnika

U izradi priručnika korišćen je raznovrstan materijal. Veliki deo materijala predstavlja opise inostranih iskustava u ovoj oblasti, kako međunarodnih (npr. Tuning projekt), tako i onih koji su se odvijali u okviru jednog sistema visokog obrazovanja (npr. *Benchmarking academic*

*standards*¹³). Pri tome, treba napomenuti da ta međunarodna iskustva nisu jednostavno „prepisana“, budući da i ona sama daju različita objašnjenja i preporuke i neretko se tiču samo jednog aspekta razvoja kurikuluma, već da su uobličena u niz uputstava i preporuka koje u obzir uzimaju specifičnosti visokog obrazovanja u Srbiji. S tim u vezi, ovde su predstavljene preporuke, objašnjenja i uputstva proistekla iz niza formalnih i neformalnih razgovora, seminara, tribina i diskusija u kojima su učestvovali različiti predstavnici visokoškolskih institucija i obrazovnih institucija na nivou srednjeg obrazovanja, studentskih organizacija, državnih institucija, poslodavaca, Nacionalne službe za zapošljavanje, različitih međunarodnih organizacija (EUA, ESIB, ENQA, Savet Evrope itd), strani predavači i učesnici na međunarodnim projektima koji se tiču razvoja kurikuluma, ali i veći broj predavača sa različitih fakulteta u Srbiji čija su mišljenja, stavovi i iskustva bili veoma korisni u uobličavanju ovog priručnika.

Sav pisani materijal koji je korišćen u izradi priručnika naveden je u Bibliografiji, a najveći deo tog materijala je dostupan u elektronskom obliku u okviru AAOM-ove elektronske biblioteke posvećene visokom obrazovanju.¹⁴ Tu je dat i spisak internet-sajtova koji mogu biti od koristi u procesu razvoja kurikuluma.

Ovaj priručnik, pre svega, treba shvatiti kao putokaz – skup pitanja koja treba postaviti tokom procesa razvoja kurikuluma i mapâ koje pomažu da se dođe do pravih odgovora (i izbegnu pogrešni). Priručnik ne daje precizan i jedinstven model kurikuluma, budući da je nemoguće napraviti model koji bi u potpunosti odgovarao potrebama svih studijskih programa i svih studenata.

13 Quality Assurance Agency for Higher Education UK; više na: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

14 http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka.html.

Sledi kratak pregled sadržaja svakog poglavlja.

Poglavlje 2 se detaljno bavi problematikom terminologije u ovoj oblasti. Na početku su predstavljeni različiti problemi sa kojima se učesnici u procesu visokog obrazovanja susreću u vezi sa međunarodnom terminologijom, insistiranjem na jasnoći i upotrebi književnog jezika, pojmovima manje ili više spretno prevedenim na srpski jezik, kao i problemi koji se tiču pogrešnog prevođenja i korišćenja određenih termina koji u suštini svedoče o dubokom nerazumevanju datog pojma. Poglavlje takođe sadrži rečnik pojmova na srpskom jeziku. Za prevode pojmova koji se koriste u stranoj literaturi videti pojmovnik u okviru sajta Centra za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže.¹⁵

U poglavlju 3 daje se kratak pregled problema visokog obrazovanja, ali i institucionalne strukture visokoškolskih institucija i uticaja te strukture na (ne)mogućnost adekvatnog razvoja kurikuluma. Osim toga, poglavlje sadrži i zapažanja vezana za postojanje koncepta „Moj predmet“, kao i zapažanja vezana za trenutnu situaciju po pitanju metoda nastave i ocenjivanja.

Poglavlje 4 bavi se prvim i drugim ciklusom studija (bačelor i master). U njemu se govori i o zapošljivosti i kako je osigurati/povećati kroz dobro osmišljen kurikulum i profilisanje studijskih programa.

Poglavlje 5 bavi se pojmom modularizacije i analizira u kojoj su meri postojeći studijski programi modularizovani i na koji način se mogu modularizovati.

Ishodi učenja, opšte i specifične kompetencije su tema poglavlja 6. Ono se bavi svrhom i formulisanjem ishoda učenja za različite nivoe i vrste studija (bačelor/master i akademske/strukovne) i kurikuluma. Poglavlje govori i o

15 <http://www.aen.edu.yu/mainpages/cop.html>.

tome šta su kompetencije, na koje sve načine ih možemo klasifikovati i u kojoj su vezi sa ishodima učenja.

Poglavlje 7 dotiče se problematike metoda nastave i ocenjivanja i ESPB-a. Ovde treba napomenuti da ovaj priručnik ne ulazi u stručne pedagoške, sociološke ili psihološke diskusije na ove teme, već objašnjava vezu između ciklusa studija, ishoda učenja i kompetencija, s jedne strane, i metoda nastave i ocenjivanja, s druge strane. Posebna pažnja posvećena je određivanju radnog opterećenja studenata, budući da je to najkompleksniji deo implementacije ESPB-a od kojeg umnogome zavisi uspešnost prelaska na novi režim studija (npr. onaj koji propisuje Zakon o visokom obrazovanju iz 2005. godine).

Poglavlje 8 daje listu pitanja koja treba postavljati u procesu razvoja kurikuluma i šemu odnosa ishoda učenja, kompetencija i metoda nastave i ocenjivanja.

2. TERMINOLOGIJA I REČNIK POJMOVA

Na početku procesa reforme visokog obrazovanja stvari su još prilično uopštene i uglavnom se odnose na teoriju: šta i zašto bi trebalo promeniti i na koji način. U takvoj situaciji, neprecizno korišćenje različitih pojmova na srpskom jeziku i slobodno prevođenje međunarodne terminologije još bi nekako moglo da se podnese jer ne prouzrokuje prevelike zabune. Međutim, na svu sreću, proces reforme visokog obrazovanja u Srbiji je ipak odmakao, neke konkretne promene su se već desile ili će se ubrzo desiti i sve je jasnija potreba za uspostavljanjem zajedničkog rečnika pojmova, kako u smislu značenja termina na srpskom jeziku, tako i u vezi s pitanjem prevođenja međunarodne terminologije, prevashodno sa engleskog jezika.

Problemi u vezi sa uspostavljanjem zajedničkog rečnika pojmova za reformu visokog obrazovanja, a pogotovo u vezi sa razvojem kurikuluma su višestruki. S jedne strane, postoji problem engleskih pojmova koji se uveliko koriste na evropskom nivou, a koji su ušli i u nacionalne „rečnike“, ponekad nespretno prevedeni, a često neprevedeni, ali donekle modifikovani kako bi se uklopili u lokalni jezik. Tu neretko dolazi do nesporazuma i rasprava između onih koji drže do jezičke čistote engleskog jezika, koji se zgražavaju nad pogrešnom upotrebom reči u okviru „evropskog engleskog“ i onih koji tvrdoglavo zastupaju princip korišćenja samo i isključivo srpskih reči, čak i kada je za prevod pojma koji se sastoji od dve reči na engleskom potrebno osam reči na srpskom jeziku.

Ono što, pre svega, ovde treba imati u vidu jeste da međunarodna terminologija, koja, u suštini, jeste u potpunosti na engleskom jeziku, nikako ne predstavlja čist en-

gleski jezik, već je rezultat dugotrajnog modifikovanja značenja nekih postojećih engleskih reči, s jedne strane, i izmišljanja novih pojmova, s druge strane (npr. *life-wide learning*)¹. Takođe, bilo bi bolje govoriti o „terminologijama“, u množini, zato što različiti „krugovi“ koji se bave visokim obrazovanjem koriste iste reči u različitim značenjima, ponekad svesno menjajući značenje reči u zavisnosti od konteksta, a ponekad nesvesno, zbog nedovoljnog poznavanja engleskog jezika ili namere da se zvuči interesantnije. Stoga, kao argument u raspravama o značenju ovog ili onog termina nije zahvalno koristiti iskustva iz inostranstva, budući da to „inostranstvo“ još nema sopstvenu zajedničku terminologiju. Trenutno se na više mesta radi na uspostavljanju zajedničke terminologije (a sama činjenica da se na više mesta radi na zajedničkoj terminologiji navodi na pomisao da će se na zajedničku terminologiju još prilično dugo čekati), ali se to uglavnom odnosi na pojedine aspekte reforme i Bolonjskog procesa (npr. u okviru izrade predloga Evropskog opšteg okvira kvalifikacija – *European overarching qualifications framework* – napravljen je rečnik pojmova, ali samo onih koji su bili usko povezani sa datom temom; slično je urađeno i u okviru stručnog obrazovanja i usavršavanja, ili Tuning² projekta). Svi ovi rečnici predstavljaju važan izvor informacija o nijansama značenja različitih reči, ali

1 *Life-wide learning* = sveobuhvatno životno učenje. Ovaj pojam je izmišljen i u originalnom obliku, tj. ne postoji u zvaničnom engleskom jeziku, pa je samim tim bilo vrlo teško naći adekvatan, a dovoljno kratak prevod na srpski. Pojam podrazumeva sticanje različitih kompetencija, veština i shvatanja vezanih za najrazličitije aspekte života, od onih koji su usko vezani za struku i zapošljavanje, do stvari koje se tiču ekologije, građanskog društva, ekonomije itd. Povezan je sa pojmom *lifelong learning* (doživotno učenje).

2 http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.htm.

nijedan od njih se, još uvek, ne može uzeti kao apsolutan referentan sistem na osnovu kojeg se može graditi rečnik pojmova na srpskom jeziku. Osim toga, međunarodne organizacije neretko u svojim dokumentima definišu neke pojmove na sebi svojstven način, prevashodno iz političkih razloga, kako bi svaka zemlja na koju se dati dokument odnosi mogla dovoljno slobodno da interpretira dati pojam u okviru svoje nacionalne situacije. Ovo dovodi do dodatnog zamagljivanja značenja pojmova i samim tim se ni značenja koja koriste međunarodne organizacije ne smeju shvatiti kao apsolutno tačna.

Osim problemâ koji nastaju pri prevodu engleskih pojmova, postoji dodatni problem čiji je uzrok donekle i u srpskom jeziku. U srpskom jeziku neki jednostavno ne postoje usled raznovrsnih istorijskih, kulturnih i političkih okolnosti. Na primer, engleska reč *citizenship* nema adekvatan prevod na srpski. Uglavnom se pribegava korišćenju reči „građanstvo“ (što jeste adekvatan prevod u određenim slučajevima), pa se onda koncept *active citizenship* prevodi sa „aktivno građanstvo“ iako dati prevod ne odgovara suštini termina *active citizenship*, a to je aktivno učestvovanje pojedinca u građanskom društvu. S druge strane, postoje termini koji se jednom neadekvatno prevedu i zatim uđu u široku upotrebu, pa je kasnije veoma teško vratiti se na „pravi put“. Jedan od takvih primera jeste i prevod termina *quality assurance* koji je prvobitno preveden na srpski kao „kontrola kvaliteta“. Bilo bi interesantno razmotriti razloge zašto je reč *assurance* tako lako i brzo na srpski prevedena kao „kontrola“, tj. šta to govori o ovdašnjem shvatanju slobode, autonomije, odgovornosti i nadležnosti. Tek su šire i detaljnije rasprave na ovu temu dovele do toga da se kao adekvatniji prevod pojavi „osiguranje kvaliteta“, iako će većina aktera aktivnih u procesu reforme visokog obrazovanje i sada prvo reći „kontrola“, a zatim se ispraviti i reći „osiguranje“.

Proces uspostavljanja zajedničke terminologije je dodatno otežan teritorijalnošću koju gotovo sve struke ispoljavaju u slučajevima kada neki pojam preraste granice njihove struke i uđe u upotrebu u takvim interdisciplinarnim poduhvatima kao što je npr. reforma visokog obrazovanja. Samo prerastanje granica struke neminovno znači odstupanje od originalnog značenja. Stoga je insistiranje na definicijama koje su određene nauke dale određenim pojmovima u najmanju ruku kontraproduktivno. Ovo, naravno, ne znači da se baš svaki pojam može koristiti po slobodnom nahođenju niti da je sada neophodno revidirati definicije određenih pojmova koje postoje unutar njihovih originalnih oblasti. Ono što jeste neophodno jeste da se procesu uspostavljanja zajedničke terminologije pristupi fleksibilno, nikada ne gubeći iz vida da je osnovni cilj zajedničkog rečnika upravo u tome da bude „zajednički“. Samim tim, svaka od oblasti će morati da donekle popusti pred izvesnim zamagljivanjem „njihovih“ pojmova, zarad višeg, tj. zajedničkog cilja.

Stoga, predlog značenja stranih pojmova koji je dat u ovom priručniku nije u potpunosti u skladu ni sa „čistim engleskim“ niti sa „čistim srpskim“ jezikom. Značenja su data kao mešavina većinskog dogovora oko toga šta koji pojam znači, s jedne strane, i suštinski adekvatnog razumevanja pojmova, s druge strane, vodeći računa da značenja i prevodi koliko god je moguće zvuče prihvatljivo na srpskom jeziku.

Verovatno će neka od predloženih značenja pojmova biti čudna ili će naići na neodobravanje. Autorka, a i drugi saradnici Centra za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže su više nego otvoreni za sve komentare, sugestije, ispravke i predloge vezane za terminologiju koja se ovde koristi. Naš cilj jeste uspostavljanje autentičnog i široko prihvaćenog rečnika pojmova iz ove oblasti i svesni smo da to podrazumeva i ispravljanje i

doterivanje. Ne tvrdimo da je 100% tačan i adekvatan, niti da je „jedini pravi“.

Rečnik pojmova

Akademске slobode (eng. academic freedom)

Obuhvataju: slobodu nastave, slobodu naučnog i umetničkog rada, slobodu istraživanja i slobodu studiranja.

Ovaj pojam je ovde naveden pre svega da bi se naglasila razlika između akademskih sloboda i autonomije, tj. institucionalne autonomije. Videti i pojam *autonomija*.

Akreditacija (eng. accreditation)

Proces provere da li neka institucija (*institutional accreditation*) ili program (*programme accreditation*) zadovoljavaju unapred definisane opšte minimalne standarde kvaliteta. Provera se vrši od strane nekog „spoljašnjeg“ tela, nezavisne komisije ili agencije. U idealnom slučaju, dato telo je nezavisno i od državnih vlasti i od samih institucija visokog obrazovanja. Ovaj pojam se ponekad koristi u kontekstu verifikacije, tj. priznavanja, npr. *accreditation of prior learning*, što bi se moglo prevesti kao „verifikacija prethodnog učenja“, iako bi adekvatniji prevod bio „priznavanje prethodnog učenja“.

Autonomija (eng. autonomy)

Pravo samostalnog upravljanja (institucijom). Obuhvata, po Zakonu o visokom obrazovanju (član 6): pravo na utvrđivanje studijskih programa; pravo na utvrđivanje pravila studiranja i uslova upisa studena-

ta; pravo na uređenje unutrašnje organizacije; pravo na donošenje statuta i izbor organa upravljanja i drugih organa, u skladu sa ovim zakonom; pravo na izbor nastavnika i saradnika; pravo na izdavanje javnih rasprava; pravo na raspolaganje finansijskim sredstvima, u skladu sa zakonom; pravo na odlučivanje o prihvatanju projekata i o međunarodnoj saradnji. Postojanje autonomije ne isključuje postojanje odgovornosti za donesene odluke i način upravljanja (institucijom).

Takođe, pojam „autonomija“ ne podrazumeva samo autonomiju u odnosu na različite segmente vlasti nego i autonomiju u odnosu na privatne organizacije (npr. farmaceutske kompanije koje finansiraju naučna istraživanja i, u negativnom slučaju takve saradnje, svoju finansijsku podršku uslovljavaju, recimo, lažiranjem rezultata naučnih istraživanja ukoliko su isti opasni po njihovo uspešno poslovanje). Takođe, u državama koje su sekularne (ili se bar tako javno deklariraju), autonomija bi trebalo da podrazumeva i autonomiju u odnosu na verske zajednice.

Ovaj pojam je ovde naveden pre svega da bi se naglasila razlika između akademskih sloboda i autonomije, tj. institucionalne autonomije.

Bačelor (eng. bachelor)

Kvalifikacija koja bi trebalo da se dobije na kraju prvog ciklusa studija, tj. osnovnih studija, koji, u smislu Bolonjskog procesa, iznosi 180 ili 240 ESPB bodova. Ovaj pojam ne prevodimo sa engleskog, prevashodno da bismo izbegli zabunu u odnosu na postojeći sistem studija, onako kako je definisan Zakonom o univerzitetu iz 2002. godine. U ovom priručniku ćemo, iz navedenih razloga, prevashodno koristiti sintagmu „prvi

ciklus studija“ ili „osnovne studije“ (videti *prvi ciklus*).

Benčmark – pokazatelj, standard (eng. *benchmark*)

Ovo je jedan od termina koji se već prilično odomaćio u srpskom jeziku u donekle transformisanom obliku. Može se prevesti sa „pokazatelj“ ili „standard“. Razlika u prevodu između „pokazatelj“ i „standard“ sastoji se u tome da li se dati „benčmark“ nameće kao nešto što se mora ispuniti, tj. dostići, što bi odgovaralo prevodu „standard“, ili je u pitanju referenca, tj. „pokazatelj“ u kom pravcu bi neki proces trebalo da se odvija. Čak se i u stranoj literaturi ovaj pojam vrlo slobodno koristi. U ovom priručniku ćemo, u zavisnosti od konteksta, koristiti „pokazatelj“ ili „standard“, s tim što će na nekim mestima biti izbegnuto prevođenje, kao što je slučaj sa *Benchmarking statements of the UK Quality Assurance Agency* (videti poglavlje 3), ali ćemo u takvim slučajevima dati objašnjenje kako bi bilo jasnije da li je u pitanju „pokazatelj“ ili „standard“.

Bod (eng. *credit*)

Numerička vrednost koja se dodeljuje svakom kursu, tj. predmetu, a na osnovu opterećenja studenata tokom kursa. Po uspešnom završetku, studentu se dodeljuje dati broj bodova. Možemo razlikovati: relativnu vrednost bodova (u smislu da jedan semestar vredi 30 bodova ili jedna akademska godina vredi 60 bodova) i apsolutnu vrednost bodova koja se izračunava određujući broj sati koji sačinjavaju opterećenje tokom akademske godine. U većini slučajeva taj broj je između 1500 i 1800 sati godišnje, tako da jedan bod označava 25–30 radnih sati.

Akumulacija bodova

Proces u kojem student stiče bodove uspešnim završavanjem delova studijskog programa i tako postepeno stiče kompetencije koje odgovaraju određenoj kvalifikaciji. Akumulacija bodova je posebno važna za studijske programe u okviru kojih se napredak ne meri godinama studija, tj. gde se sistem studija ne zasniva na kontinuiranom studiranju, nego na trajnom sticanju kompetencija.

Evropski sistem prenosa bodova (eng. European Credit Transfer System)

U okviru ovog sistema, jedna godina studija ima 60 ESPB bodova, a jedan semestar 30 bodova. Integralni deo Bolonjskog procesa. O ESPB-u se više govori u poglavlju 5.

Prenos bodova

Proces u okviru kojeg jedna visokoškolska institucija (moguće je da postoji i izvan formalnog sistema visokog obrazovanja) priznaje bodove stečene tokom učenja na drugoj instituciji. Bodovi se mogu priznati u celini ili samo delimično, što zavisi od toga da li postoji ugovor između dve institucije ili ne.

Videti i pojmove *opterećenje* (engl. *workload*) i *studentsko opterećenje* (engl. *student workload*).

Ciklus studija (eng. cycle).

Celovit studijski program nakon kojeg se dobija određena kvalifikacija. Svakom ciklusu studija, u kontekstu Bolonjskog procesa, dodeljen je odgovarajući broj ESPB bodova. Zakon o visokom obrazovanju koristi termin *stepen studija*. U okviru ovog priručnika koristi se "ciklus" zbog usklađenosti terminologijom koja se

koristi u okviru Bolonjskog procesa: *first cycle*, *second cycle* i *third cycle*.

Prvi ciklus studija (eng. *first cycle*)

Broj ESPB bodova: 180 ili 240. Ponekad se prvi ciklus studija naziva „osnovnim studijama“, što je i značenje koje se u okviru ovog priručnika pripisuje pojmu „osnovne studije“. Prvi ciklus studija je moguće organizovati i na univerzitetima i na neuniverzitetskim visokoškolskim institucijama. Videti i *bačelor*.

Drugi ciklus studija (eng. *second cycle*)

Broj ESPB bodova: 120 ili 60. Ponekad se drugi ciklus studija naziva „poslediplomskim studijama“, iako mnogi pod tim pojmom podrazumevaju i drugi ciklus i treći ciklus studija, tj. doktorske studije. U okviru ovog priručnika pojam „poslediplomske studije“ označava master studije. Drugi ciklus studija je moguće organizovati i na univerzitetima i na neuniverzitetskim visokoškolskim institucijama. Videti *master*.

Kratki ciklus studija (eng. *short cycle*)

Odnosi se na studijske programe koji su kraći od tri godine, tj. u okviru kojih je ukupno opterećenje studenta 120 ESPB bodova. Postojanje kraćih ciklusa je, u kontekstu Bolonjskog procesa, dopušteno kao deo okvira kvalifikacija (pogledati i okvir kvalifikacija; engl.: *qualification framework*) kako bi neke od visokoškolskih institucija iz neunivezritetskog sektora mogle da zadrže svoje postojeće programe, ali to ne znači da je kratki ciklus studija deo Bolonjskog procesa kao takvog. Videti poglavlje 3.

Treći ciklus studija (eng. third cycle)

Podrazumeva doktorske studije. Broj ESPB bodova je minimalno 180. Doktorske studije su postale integralni deo Bolonjskog procesa tek nakon Berlinskog samita 2003. godine, na kojem je istaknuta i potreba stvaranja Evropskog prostora istraživanja (*European Research Area*), a koji podrazumeva i usklađivanje sistema doktorskih studija na univerzitetima u Evropi. Treći ciklus studija je moguće organizovati samo u okviru univerziteta, tj. neuniverzitetske visokoškolske institucije ne mogu organizovati doktorske studije.

Deskriptor (eng. descriptor)

Pojam „deskriptor“ podrazumeva tekstualni opis suštine kvalifikacije, ciklusa studija itd. (Namerno je izbegnut nezgrapnan prevod „opisivač“.)

Dablinski deskriptori (eng. Dublin descriptors)

Izjave koje sadrže karakteristike tri ciklusa studija: osnovnih (bačelor), poslediplomskih (master) i doktorskih studija. Ovim izjavama se definišu nivoi i profili kompetencija koje bi student trebalo da stekne tokom svakog od ciklusa studija. Više o ovome biće reči u poglavlju 3.

Diploma (eng. degree, diploma)

Ovaj pojam podrazumeva kako suštinu jednog studijskog programa (*degree*), tako i sam dokument koji se dobija na kraju nekog od ciklusa studija (*diploma*). Ovde postoji problem nepostojanja nijansi u srpskom jeziku kojima bi se naglasila razlika između reči *degree* koja podrazumeva suštinu jednog studijskog programa, tj. ne odnosi se samo na dokument koji se dobija na kraju nekog od ciklusa studija (videti i *studijski program*), dok se *diploma* na engleskom jeziku

odnosi samo na dokument kao takav. I pored toga, ovde su oba termina, *degree* i *diploma* prevedeni istom reči. Ipak, da bi se izbegla zabuna, u okviru ovog priručnika pod srpskim pojmom „diploma“ će se podrazumevati isključivo i samo dokument. Samim tim, za engleske pojmove imenovane rečju *degree* koristićemo reči „diploma“ ili „stepen studija“ u zavisnosti od konteksta.

Dvostruka diploma (eng. *double degree*)

Odnosi se na studijski program koji organizuju dve visokoškolske institucije i na kraju kojeg se dobijaju dve diplome, po jedna od svake institucije. Mogu da postoje i višestruke diplome.

Dodatak diplomi (eng. *Diploma Supplement*)

Dokument koji se izdaje uz diplomu, ima jasno definisanu strukturu³ i daje detaljne informacije o obrazovanju osobe kojoj je izdata u okviru datog studijskog programa.

Zajednička diploma (eng. *joint degree*)

Odnosi se na studijski program koji organizuju dve ili više visokoškolskih institucija, na kraju kojeg se dobija jedna, zajednička diploma, overena od strane svih institucija koje program organizuju.

Evaluacija (eng. *evaluation*)

U stranoj literaturi i u ovdašnjim diskusijama pojavljuju se različita značenja pojma. Ovaj pojam obuhvata kako studentsku evaluaciju nastave, gde se od studenata očekuje da, na ovaj ili onaj način, ocene kvalitet nastave, tako i eksternu evaluaciju u okviru koje se kvalitet institucije procenjuje od strane spoljnih evalu-

3 http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/ds_en.pdf

atora, ali i evaluacije uspešnosti projekata, reformskih poteza, itd. Zbog ovako široke upotrebe ovog pojma, neophodno je pojasniti subjekat, objekat i način evaluacije. Ovaj pojam se često povezuje sa pojmom ocenjivanje (eng. *assessment*, koji se i sam ponekad koristi umesto reči evaluacija u npr. *quality assessment*). Zakon o visokom obrazovanju razlikuje „samovrednovanje“ (za koje se često koristi pojam „interna evaluacija“) i „eksternu evaluaciju“.

Ishod učenja (eng. learning outcome)

Ishod učenja jeste jasna definicija kompetencija, veština i/ili stavova koje bi učenik/student trebalo da stekne tokom određenog perioda učenja. Ishodi učenja se, dakle, ne odnose na sadržaj ili metode nastave, nego na ono što se očekuje da student stekne ili razvije tokom učenja, ali se na osnovu njih definišu sadržaj i metodi. Ishodi učenja se mogu definisati kako za ceo studijski program, tako i za pojedinačni predmet ili kurs, i, ukoliko je neophodno, čak i za manje celine od toga. Ishodi učenja se najčešće pišu imajući u vidu minimum kompetencija i veština koje bi prosečan student trebalo da stekne kako bi uspešno završio datu celinu učenja, ali je moguće pisati ih i imajući u vidu najuspešnije studente i maksimum stečenih kompetencija i veština. Zbog toga je uvek neophodno naglasiti da li su u pitanju *očekivani ishodi učenja* (oni koji odgovaraju minimumu kompetencija i veština) ili *željeni ishodi učenja* (oni koji odgovaraju maksimumu kompetencija i veština). O ovome, kao i o drugim shvatanjima pojma „ishod učenja“ više se govori u poglavlju 3.

Kompetencije – znanja, veštine i sposobnosti (eng. competences)

Pojam „kompetencija“ implicira stručnost za određenu oblast. Međutim, engleski termin *competence* nije

preveden pojmom „stručnost“ budući da se u okviru Bolonjskog procesa, tokom izrade predloga Evropskog opšteg okvira kvalifikacija, s jedne strane, i u okviru Tuning projekta, s druge strane, pojam kompetencije ustalio kao termin koji obuhvata nešto što obuhvata određena znanja, veštine i sposobnosti koje osoba ima, a koje je čine sposobnom da nešto uradi (ova sposobnost uključuje i pomenutu stručnost). Osim „znanja, veštine i sposobnosti“, često se koristi i termin „kompetencije“.

Opšte kompetencije (eng. *generic competences, general competences*)

Ovaj pojam obuhvata znanja, veštine i sposobnosti koje bi pojedinac trebalo da poseduje na određenom nivou obrazovanja, bez obzira na struku ili naučnu oblast kojom se bavi.

Stručne kompetencije (eng. *subject specific competences*)

Znanja, veštine i sposobnosti vezane za određenu struku i/ili određenu naučnu oblast.

Napomena: Ponekad se engleski termin *competences* može koristiti u smislu „nadležnosti“. Takođe, u stranoj literaturi se može naći pojam *competency* (množina *competencies*), koji se ponekad upotrebljava u navedenom značenju, a ponekad u smislu „nadležnosti“. Zbog ovoga, neophodno je obratiti posebnu pažnju na kontekst u kom se koriste pojmovi *competences* i *competencies* u stranoj literaturi, imajući u vidu da je moguća i pogrešna upotreba datih pojmova ili neproveren *spelling*.

Kurikulum (eng. *curriculum*)

Podrazumeva celovit odgovor na pitanja „ko uči?“, „šta uči?“ i „kako uči?“. Predstavlja širi pojam od

pojmovi „nastavni plan i program“ i „studijski program“ (koji su posebno definisani). Za detaljniji opis pojma kurikulum videti objašnjenje dato u uvodu.

Kurs (eng. course)

Podrazumeva logičku (nastavnu) celinu za koju postoji ocenjivanje znanja studenata. Pojmovi „kurs“ i „predmet“ u kontekstu visokog obrazovanja smatraju se sinonimima. Svaki kurs, tj. predmet ima sopstvene definisane ishode učenja, ciljeve, metode i kriterijume ocenjivanja.

Kvalifikacija (eng. qualification)

Zvanična potvrda stečenih kompetencija, najčešće na osnovu uspešnog završetka priznatog studijskog programa. Potvrdu izdaje za to ovlašćena/nadležna institucija. Ne odnosi se obavezno na sistem visokog obrazovanja.

Okvir kvalifikacija (eng. qualification framework)

Jedinstven opis glavnih kvalifikacija u nekom sistemu obrazovanja. Pod pojmom „glavna kvalifikacija“ podrazumeva se opšta kvalifikacija na datom nivou (videti *nivo*) bez obzira na oblast za koju je kvalifikacija stečena. Okvir kvalifikacija omogućava jednostavno upoređivanje različitih kvalifikacija koje postoje u datom sistemu.

Evropski opšti okvir kvalifikacija (eng. European overarching framework of qualifications)

U procesu nastanka, jedan od glavnih stubova Evropskog prostora visokog obrazovanja. Ne predstavlja okvir koji će sve zemlje morati da prihvate, već pomaže razumevanju i međusobnom upoređivanju nacionalnih kvalifikacija. Podrazumeva da je svaka kvalifikacija opisana uz

pomoć ishoda učenja, izraženih preko kompetencija, nivoa, profila, opterećenja i bodova.

Master (eng. master)

Kvalifikacija (videti *kvalifikacija*) koja bi trebalo da se dobije na kraju drugog ciklusa studija (videti i *ciklus studija*), tj. na kraju poslediplomskih studija, koje, u smislu Bolonjskog procesa, „teže“ 60 ili 120 ESPB bodova. Ovaj pojam ne prevodimo sa engleskog jezika, prevashodno da bi se izbegla zabuna u odnosu na postojeći sistem studija, definisan Zakonom o univerzitetu iz 2002. godine, u okviru kojeg postoje magistarske studije koje imaju potpuno različitu suštinu i strukturu od onoga što se podrazumeva pod pojmom „master“. U ovom priručniku ćemo, iz navedenih razloga, prevashodno koristiti izraz „drugi ciklus studija“ ili „poslediplomske studije“. Videti *drugi ciklus*.

Modul, modularizovani studijski program, modularizacija (eng. Module, Modularised (study) programme, Modularisation)

Prva važna karakteristika modula je da svaki pojedinačni modul ima definisane ishode učenja, ciljeve, metode i sadržaj nastave i da se zasebno ocenjuje. Na ovome se posebno insistira u anglosaksonskoj literaturi. Slično predmetu ili kursu, moguće je organizovati kontinuirano ocenjivanje u okviru samog modula, ali je važno da za svaki modul postoji zasebna ocena.

Ono što razlikuje modul od predmeta ili kursa jeste njegova mogućnost kombinovanja sa drugim modulima u okviru modularizovanih studijskih programa, što znači da jedan modul može da bude deo više stu-

dijskih programa (npr. modul „osnovi fizike“ na nekim tehničkim fakultetima). Suština modula upravo jeste u tome što se omogućava studentima izbor modula u skladu sa pravilima koja su definisana od strane institucije, a kojima se osigurava koherentnost i svrshodnost studijskog programa u celini. To jest, za svaki modul su definisani uslovi koji moraju biti zadovoljeni da bi student mogao da izabere dati modul. Izborom modula vrši se i postepeno „usmeravanje“ studenata tokom studiranja, a omogućava se i to da studenti različitih smerova ili grupa „uče“ isti modul, ukoliko je to predviđeno studijskim programom. Modularizovan studijski program, u tom smislu, predstavlja niz modula povezanih u logičnu, koherentnu i svrshodnu strukturu koja ima definisane ishode učenja na nivou celog programa, a modularizacija proces kreiranja modularizovanih studijskih programa.

Nastavni cilj (eng. teaching aim)

Podrazumeva ono što predavač namerava da „pređe“ u okviru jednog časa ili celog predmeta, tj. kursa.

Nivo (eng. level)

Određena kompleksnost stečenih kompetencija u okviru nekog obrazovnog sistema. Postoje jasne reference u odnosu na niži i/ili viši nivo. Povezuje se sa stepenom stručne spreme ili sa ciklusima studija. Treba obratiti pažnju da se u anglosaksonskoj literaturi pojam *level* koristi da označi napredak u učenju grubo određenom godinama studija, pa tako u okviru studijskog programa koji nominalno traje tri godine (tzv. *honours degree*) postoje tri nivoa. O ovome posebno treba voditi računa kada se koristi literatura iz Velike Britanije.

Obuka, usavršavanje (eng. training)

Pojam je vezan za obrazovanje koje je više fokusirano na konkretnu primenu znanja, pa se ponekad koristi i termin „osposobljavanje“. Može se dvojako prevesti, u zavisnosti od toga da li je u pitanju inicijalno obrazovanje, tj. „obuka“ (npr. kursa jezika ili treninga iz strateškog planiranja) ili je u pitanju nadogradnja na već postojeće kompetencije, u kom slučaju se radi o usavršavanju. Videti *stručno obrazovanje*.

Ocenjivanje (eng. assessment)

Provera znanja studenata, ali ona pretpostavlja transparentnost kriterijuma i procedure ocenjivanja. Engleski termin se ponekad koristi i u kontekstu osiguranja kvaliteta, npr. *quality assessment*. U ovom priručniku ocenjivanje podrazumeva ceo proces provere znanja studenata i, samim tim, ne odnosi se samo na davanje ocene (engl. *grading*) kao takve, što predstavlja završnu fazu procesa ocenjivanja.

Opterećenje, studentsko opterećenje, opterećenje studenta (eng. workload, student workload)

Studentsko opterećenje obuhvata sve oblike rada studenata tokom njihovog obrazovanja, tj. ne odnosi se samo na vreme koje student provede u direktnom kontaktu sa profesorom ili asistentom već uključuje i svaki oblik samostalnog rada, npr. pisanje seminar-skog rada, pripremu za kolokvijum ili ispit, pripremu predavanja, pa čak i izradu završnog rada. Izražava se u satima. Ovaj pojam je povezan sa uvođenjem ESPB-a. U tom kontekstu, dozvoljeno studentsko opterećenje je 40 sati nedeljno.

Osiguranje kvaliteta (eng. quality assurance)

Svi procesi i standardi kojima se na bilo kom nivou osigurava i unapređuje kvalitet bilo kog aspekta viso-

kog obrazovanja. Obuhvata procese kao što su: eksterna evaluacija institucije ili programa (npr. kao deo procesa akreditacije), samovrednovanje ili interna evaluacija, evaluacija od strane studenata, ali i analize prolaznosti i uspešnosti studenata, itd. Proces kontrole kvaliteta je samo deo procesa osiguranja kvaliteta.

Podučavanje (eng. teaching)

Navedeno kako bi se istakla razlika između pojmova učenje (eng. *learning*) i podučavanje (eng. *teaching*). Pojam *teaching* namerno nije preveden kao „predavanje“ budući da bi trebalo da obuhvati i druge metode podučavanja, osim *ex cathedra* predavanja.

Predmet (eng. subject, course)

Podrazumeva logičku (nastavnu) celinu za koju postoji ocenjivanje znanja studenata. Pojmovi „kurs“ i „predmet“ se, u kontekstu visokog obrazovanja, smatraju sinonimima. Svaki kurs, tj. predmet ima sopstvene definisane ishode učenja, ciljeve, metode i kriterijume ocenjivanja.

Pristup visokom obrazovanju, pristupačnost visokog obrazovanja (eng. access to higher education)

Pristupačnost visokog obrazovanja u celini za različite društvene grupe, tj. odsustvo diskriminacije u smislu prava na visoko obrazovanje. Engleski termin koji odgovara ovom pojmu jeste *access*. Neretko se dešava da se pojmovi *access* i *admission* brkaju, pa se *free access to higher education* razume kao „neograničeno pravo upisa“ u smislu nepostojanja ograničenja na broj studenata ili na njihove kvalifikacije i kompetencije (ova dva termina će takođe biti definisana kasnije), što dovodi do dubokog nerazumevanja među za-

interesovanim stranama, pogotovo na liniji studentski predstavnici – univerzitetska administracija. Treba obratiti pažnju da je i u stranoj literaturi ovo često nedovoljno jasno, te da je neophodno tražiti dodatna objašnjenja. Videti i *upis*.

Priznavanje (diploma, kvalifikacija, delova studija, kompetencija) (eng. recognition)

Podrazumeva vrednovanje i prihvatanje diplome, kvalifikacija i delova studija, s ciljem početka ili nastavka visokog obrazovanja ili zapošljavanja.

Lisabonska konvencija o priznavanju kvalifikacija⁴, u kontekstu priznavanja stranih kvalifikacija, ovaj pojam definiše kao: „zvanična potvrda nadležne ustanove o vrednovanju obrazovne kvalifikacije stečene u inostranstvu radi pristupanja obrazovnim i/ili radnim aktivnostima“.

Ovaj pojam se u prošlosti često prevodio kao „nostrifikacija“. Proces „nostrifikacije“ diplome bitno se razlikuje od procesa „priznavanja“. „Nostrifikacija“ podrazumeva izjednačavanje strane kvalifikacije sa onom koja postoji u domaćem sistemu, te se odnosi samo na kvalifikacije u celini, a nikako na delove studija ili kompetencije. Takođe, nostrifikacija podrazumeva da se nosiocu strane kvalifikacije dodeli odgovarajuće zvanje koje postoji u domaćem sistemu.

Profil (eng. profile)

U kontekstu izrade Evropskog opšteg okvira kvalifikacija, pojam podrazumeva usmerenost određenog programa ili kvalifikacije u smislu strukovnih ili akademskih studija.

4 http://www.aen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka6d.html.

Program

Nastavni program

Često se koristi i izraz „nastavni plan i program“. Podrazumeva spisak predmeta, često uz kratak opis tema koje će biti obrađivane i fond (kontakt) časova po predmetu. U suštini, predstavlja opis jednog dela aktivnosti predavača.

Studijski program (eng. study programme)

Opis studijskog programa sadrži nastavni plan i program, definisane ishode učenja i ciljeve, sadržaje i metode nastave, potrebnu literaturu i definisane kriterijume i metode ocenjivanja. U smislu ovog priručnika, studijski program podrazumeva samo zaokružene celine učenja koje vode konkretnoj kvalifikaciji, pa samim tim postoje studijski programi prvog, drugog ili trećeg ciklusa.

Režim studija

Režim studija, u užem smislu (npr. kao što to definiše prednacrt Zakona o visokom obrazovanju iz 2003. godine), podrazumeva opšte odredbe o trajanju i opterećenju studenata, jeziku studija i organizaciji studija. Pod režimom studija mogu se podrazumevati i detaljnije odredbe koje se odnose na uslove napredovanja tokom studija, ocenjivanje studenata, evidenciju, itd.

Savetovanje (eng. counselling)

Podrazumeva različite sisteme i procedure savetovanja (studenata) o pitanjima koja mogu uključivati izbor programa i kurseva/predmeta, izbor zaposlenja, finansiranje studija, ali i socijalna i psihološka savetovanja. Ovo se studentima može pružiti kako u okvi-

ru same visokoškolske institucije, tako i izvan nje tokom samog studiranja, ali i pre početka ili nakon završetka studiranja. Neretko se pojavljuje kao *guidance and counselling*. Videti *usmeravanje*.

Sistem studija

Videti režim studija.

Sposobnost (eng. ability)

Ovaj pojam je naveden kako bi se naglasila razlika u odnosu na pojam „veština“, na kojoj insistiraju mnogi, pogotovo psiholozi i pedagozi. Sposobnosti su urođene ili naučene i time predstavljaju širi pojam od pojma „veština“ – pogledati *veština*. U engleskom jeziku ponekad se koristi i termin *capability*, ali i *skill* koji je ovde preveden kao „veština“. Videti i *kompetencija* i *veština*.

Napomena: Smatramo da ne bi trebalo insistirati na razlici između pojmova veština i sposobnost, jer je za razvoj kurikuluma bitnije da se sve potrebne sposobnosti i veštine adekvatno razvijaju tokom učenja i da to na pravi način bude zastupljeno u kurikulumu, nego da se raspravlja o tome da li je npr. „kritičko mišljenje“ veština ili sposobnost.

Stepen stručne spreme

Odnosi se na postojeći okvir kvalifikacija u Srbiji u okviru kojeg postoji 8 stepena stručne spreme. Osnovnim studijama, prema postojećem sistemu studiranja, odgovara sedmi stepen stručne spreme.

Stručno obrazovanje (eng. vocational education)

Pojam podrazumeva svaki oblik obrazovanja u okviru kojeg je akcenat stavljen na kompetencije potrebne

za zapošljavanje, tj. na praktičnu primenu znanja na radnom mestu. Pojam obuhvata, u kontekstu sistema obrazovanja u Srbiji, srednje stručne škole, sadašnje više škole, ali i programe usavršavanja koje npr. organizuju poslodavci.

Stručno obrazovanje i usavršavanje (eng. *vocational education and training*)

Ovde je *training* prevedeno kao „usavršavanje“ budući da se podrazumeva unapređenje nekih kompetencija. Takođe, ovaj termin je već ušao u široku upotrebu u Srbiji.

Strukovno obrazovanje

Videti *stručno obrazovanje*.

Svedočanstvo, uverenje (eng. *certificate*)

Ovaj pojam je naveden jer se neretko pojavljuje u stranoj literaturi, pogotovo kada je reč o kvalifikacijama potrebnim za pristup visokom obrazovanju ili kada je reč o stručnom obrazovanju i usavršavanju (videti i *vocational education*). U tom slučaju, ovaj pojam, u okviru ovog priručnika, prevodimo kao „svedočanstvo“. S druge strane, kada se govori o neformalnom ili vaninstitucionalnom učenju (videti *non-formal learning* i *informal learning*) koristi se prevod „uverenje“.

Tercijarno obrazovanje (eng. *tertiary education*)

Ovaj pojam obuhvata oblike i načine obrazovanja koji su na višem nivou kompleksnosti od sekundarnog, tj. srednjeg obrazovanja. Širi je pojam od pojma *visoko obrazovanje*, budući da obuhvata sve oblike učenja koji postoje nakon srednjeg obrazovanja, a to uključuje i kratki ciklus studija (videti *kratki ciklus*),

dalje obrazovanje, pa čak i neke od modela doživotnog učenja, ukoliko su na višem nivou kompleksnosti od srednjeg obrazovanja. Ovaj termin se obično koristi u literaturi Svetske banke, OECD-a, itd.

Učenje (eng. learning)

Ovaj pojam je posebno naveden kako bi se, pogotovo pri prevođenju sa engleskog jezika, izbeglo poistovećivanje dva procesa: *teaching* i *learning*. Dok se „podučavanje“ (*teaching*) odnosi na ono što čini profesor, nastavnik, predavač, „učenje“ (*learning*) je ono što čini student i taj proces bi trebalo da bude u centru razvoja kurikuluma. U tom smislu se govori i o promeni shvatanja visokog obrazovanja i obrazovanja uopšte od *teaching centered* ili *teacher oriented* ka *learning centered* ili *student oriented*.

Doživotno učenje (eng. lifelong learning)

Adekvatniji prevod bi možda bio „učenje tokom čitavog života“, kako bi se naglasila mogućnost a ne obaveza učenja. Međutim, pojam „doživotno učenje“ već je u širokoj upotrebi, te bi bilo prilično teško to sada promeniti.

Implicitno učenje (eng. informal learning)

Pojam, iako nije direktno preveden, podrazumeva učenje koje se odvija van strukturisanih obrazovnih programa, tj. svako učenje koje se dešava „usput“, tokom procesa čiji eksplicitan cilj nije „učenje“. Videti *vaninstitucionalno učenje*.

Iskustveno učenje (eng. experiential learning)

Ovaj pojam nije preveden kao „učenje iz iskustva“ kako bi se naglasilo da se pod iskustvenim učenjem ovde govori o učenju iz iskustva, u okviru obrazovanja pojedinca, a ne o svakodnev-

nim situacijama učenja iz iskustva, u smislu klasifikacije koja postoji u psihologiji.

Prethodno učenje (eng. prior learning)

Pojam se pojavljuje u kontekstu *recognition of prior learning* u smislu prepoznavanja priznavanja kompetencija i veština koje su stečene pre nivoa obrazovanja o kojem se govori, a podrazumeva i formalno obrazovanje, ali i vaninstitucionalno i implicitno učenje.

Sveobuhvatno životno učenje (eng. life-wide learning)

Ovaj pojam je izmišljen i u originalnom obliku – *life-wide learning*⁵ – tj. ne postoji u standardnom engleskom jeziku, pa je samim tim bilo vrlo teško naći adekvatan, a dovoljno ekonomičan prevod na srpski. Pojam podrazumeva sticanje različitih kompetencija, veština i shvatanja vezanih za najrazličitije aspekte života, od onih koji su usko vezani za struku i zapošljavanje, do stvari koje se tiču ekologije, građanskog društva, ekonomije itd. Povezan je sa pojmom *doživotnog učenja*.

Vaninstitucionalno učenje (eng. non-formal learning)

Budući da se pojam odnosi na svako učenje koje se odvija izvan zvaničnih institucija obrazovanja (npr. seminari, kursevi jezika, treninzi), ali podrazumeva da je učenje unapred definisan cilj, koristi se prevod „vaninstitucionalno učenje“. Ovaj pojam, kao i *informal learning*, nije preveden direktno. Prevod „neformalno učenje“ je izbegnut pošto se za pojmove *non-formal and in-*

5 Prvi put se zvanično pominje u okviru *White Paper on Youth* Evropske komisije 2002. godine.

formal learning često koristi zajednički prevod „neformalno učenje“.

Upis (eng. admission)

Upis je proces koji obuhvata kako procedure prijemnih ispita ili rangiranja kandidata na neki drugi način, tako i sam čin predaje dokumenata i upisivanje na fakultet (tj. dobijanje indeksa). Ovaj pojam je ovde naveden prevashodno da bi se naglasila razlika između engleskih termina *access* koji se odnosi na pristupačnog visokog obrazovanja i *admission*, odnosno *enrollment* koji se odnose na upis (s tim što je pojam *enrollment* uži od pojma *admission*). Videti i *pristup visokom obrazovanju*.

Usmeravanje, vođenje (eng. guidance)

Ovaj pojam podrazumeva različite načine vođenja, savetovanja i usmeravanja (studenata) po različitim pitanjima vezanim ne samo za obrazovanje ili zaposlenje. U najvećem broju slučajeva pojam u sebi obuhvata i pojam savetovanja (engleski *counselling*). U ovom smislu, profesionalna orijentacija može se shvatiti kao jedan oblik usmeravanja. Videti *savetovanje*.

Veština (eng. skill)

Ovaj pojam je naveden kako bi se naglasila razlika u odnosu na pojam „sposobnost“, na kojoj insistiraju mnogi, pogotovo psiholozi i pedagozi. Veštine su naučene i time predstavljaju uži pojam od pojma „sposobnost“ – videti *sposobnost*. U engleskom jeziku može se koristiti i termin *ability* koji je ovde preveden kao „sposobnost“.

Napomena: Smatramo da ne bi trebalo insistirati na razlici između pojmova veština i sposobnost, jer je za razvoj kurikuluma bitnije da se sve potrebne sposobnosti i veštine adekvatno razvijaju tokom učenja i da to na pravi način bude zastupljeno u kurikulumu, nego da se raspravlja o tome da li je npr. „kritičko mišljenje“ veština ili sposobnost.

Visoko obrazovanje (eng. higher education)

Ovaj pojam je ovde naveden prevashodno da bi se uspostavila razlika u odnosu na tercijarno obrazovanje, koji je širi pojam. Visoko obrazovanje podrazumeva oblik obrazovanja koje je na višem nivou od srednjeg obrazovanja, u okviru studijskih programa koji se mogu svrstati u jedan od tri ciklusa studija. Grubo se može podeliti na univerzitetsko i neuniverzitetsko visoko obrazovanje (koje bi obuhvatalo i akademije strukovnih studija, u smislu predloga Zakona o visokom obrazovanju). Videti *ciklus studija, tercijarno obrazovanje*.

Zapošljivost (eng. employability)

Pojam podrazumeva mogućnost pojedinca da se zaposli. U pitanju je reč koja, u suštini, zvanično ne postoji ni u engleskom jeziku, pa je ovde prevedena takođe nepostojećom reči u srpskom jeziku, tj. onoliko koliko prevod ne zvuči dobro na srpskom jeziku, toliko ne zvuči dobro ni u originalu. Međutim, ovde *employability* nije prevedeno kao „mogućnost zapošljavanja“ jer bi taj prevod podrazumevao da se ta mogućnost daje pojedincu od nekoga sa strane, a ne da je u pitanju osobina koju poseduje sam pojedinac. Dalje, *employability* nije prevedeno ni kao „sposob-

nost zapošljavanja“. Iako reč „sposobnost“ navodi na zaključak da je u pitanju osobina pojedinca, a ne nešto što postoji u spoljnjem svetu, „sposobnost“ može biti shvaćena previše usko za potrebe objašnjenja pojma *employability*, jer on podrazumeva skup znanja, sposobnosti, veština i sklonosti koje pojedinac poseduje a koje mu mogu pomoći da se lakše i bolje zaposli. Koncept „zapošljivosti“ je dodatno obrađen u 3. poglavlju.

3. POSTOJEĆE STANJE

Institucionalna ograničenja, efikasnost i efektivnost

Postojeća organizaciona struktura visokoškolskih institucija ne daje adekvatnu podlogu za razvoj kurikuluma. Prvi problem se sastoji u tome što, imajući u vidu rascepanost univerziteta i njihovu izraženu monodisciplinarnost, ili u nekim slučajevima preteranu samostalnost, pa čak i izolovanost odseka i katedri, veoma je teško organizovati studije koje nisu monodisciplinarne. Ovo za posledicu ima i to da visokoškolske institucije u Srbiji na pravi način ne mogu da odgovore ni na zahteve tržišta rada i privrednog razvoja, niti da isprate savremena naučna dostignuća koja se, u najvećem broju slučajeva, dešavaju na granicama tradicionalnih disciplina. Iako Zakon o visokom obrazovanju daje mogućnost promene u ovom smislu, čini se da nijedan (državni) univerzitet tu mogućnost neće iskoristiti, budući da se izradi akata o reorganizaciji pristupilo „naopačke“ – prvo se usaglašavaju predlozi statuta (u kojima nema bitnih promena u odnosu na prethodno stanje). U tom smislu, *akti o reorganizaciji* biće, u suštini, *akti o konzervaciji*.

Odredbe novousvojenog Zakona o visokom obrazovanju propisuju značajnu promenu režima studija i organizacije nastave, ali celokupan plan reforme podrazumeva i poštovanje određenih principa koji proističu iz Bolonjskog procesa, kao i uzimanje u obzir međunarodnih iskustava (npr. Tuning projekt¹) u kreiranju studijskih progra-

1 U Evropi je u periodu 2001–2004. godine u dve faze sproveden projekt „Tuning Educational Structures in Europe“. Rezultati ovih aktivnosti mogu se naći na internet-stranici <http://www>.

ma kako bi se osigurala prepoznatljivost kvalifikacija u inostranstvu. U trenutku nastanka teksta (novembar 2006. godine), zanemarljiv je broj visokoškolskih ustanova koje su razvile nove studijske programe vodeći računa o svim tim aspektima. U tom smislu, postojeći studijski programi još pate od niza problema, od kojih će jedan deo možda biti otklonjen uspešnom implementacijom Zakona o visokom obrazovanju, dok drugi deo zahteva dublje i komplikovanije promene u načinu razmišljanja.

Već je pomenuto da je postojeći sistem studija izrazito neefikasan. U teoriji, idealan sistem bi trebalo da sve studente koji upišu studije „sprovede“ kroz studijski program u okviru za to predviđenog vremena. Postojeći sistem „sprovede“ samo jednu trećinu od ukupnog broja upisanih studenata i to za, u proseku, duplo duže vreme. Samo 11% studenata završi studije u za to predviđenom roku, što se, ugrubo, može izjednačiti sa efikasnošću sistema visokog obrazovanja u Srbiji. Sa ekonomske tačke gledišta to znači da je 89% sredstava koja se, na ovaj ili onaj način, ulažu u visoko obrazovanje, nesvršishodno potrošeno.

Naravno, može se navesti veliki broj uzroka ovakve neefikasnosti. Činjenica jeste da postoji određeni broj studenata koji su se upisivali na fakultete kako bi npr. izbegli vojnu obavezu, kao i da je upisivanje fakulteta u nekim slučajevima zgodan način da se odloži suočavanje sa problemima zapošljavanja (sa kojima se, naravno, ne suočavaju samo mladi ljudi već celo društvo). Samim tim, može se tvrditi da jedan deo studenata na fakultetima nije upi-

relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.htm, kao i u publikaciji: Julia Gonzales, Robert Wagenaar (editors), *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen, 2005.

sao studije s ciljem da ih završi. Ipak, bilo bi neumesno tvrditi da taj deo čini upravo 2/3 onih koji fakultet nikada ne završe. Štaviše, istraživanje Studentske unije Srbije, koje je sproveo Stratedžik marketing, na stratifikovanom reprezentativnom uzorku, pokazuje da je dalje obrazovanje i bolje zaposlenje na vrhu liste razloga za upisivanje fakulteta. Ovo istraživanje pokazalo je i to da je jedan od najvećih problema sa kojima se studenti susreću, osim loše materijalne situacije koja je na prvom mestu i koja utiče na sve aspekte studentskog života, preobimno gradivo i neadekvatan sistem studija.

Osim toga, postavlja se pitanje koliko je visoko obrazovanje efektivno, tj. da li i tih 11% studenata koje studije završi u roku tokom obrazovanja stekne kompetencije koje kasnije može adekvatno da iskoristi na tržištu rada ili tokom daljeg obrazovanja. Podatak Nacionalne službe za zapošljavanje da je 2004. godine bilo oko 72 000 nezaposlenih sa diplomom visokog obrazovanja (od 650 000 ukupno), ali da je iste godine bilo slobodno 76 000 radnih mesta koja zahtevaju visokoškolske kvalifikacije govori o neusklađenosti visokog obrazovanja i tržišta rada. Naravno, statistika nezaposlenosti ne govori samo o stanju visokog obrazovanja već i o opštoj socijalnoj i ekonomskoj situaciji, ali to: a) ne menja činjenicu da za sada ne postoji adekvatna analiza odnosa kompetencija koje studenti stiču tokom visokog obrazovanja i potreba tržišta rada², b)

2 Na osnovu evropske metodologije, Centar za obrazovne politike AAOM-a je tokom 2005. i 2006. godine sproveo regionalni Tuning projekt za oblast društvenih i humanističkih nauka, pod nazivom „Regionalno usaglašavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja“. U okviru projekta je sprovedeno istraživanje putem upitnika o odnosu kompetencija i potreba tržišta rada. Rezultati projekta objavljeni su na internet-stranici AAOM-a, a u pripremi je i publikacija.

ne umanjuje rasprostranjenost mišljenja da dobar deo studenata tokom školovanja ne stiže, između ostalog, neopodno praktično iskustvo (tj. da ne ume da stečeno znanje primeni u praksi). Retki su slučajevi u kojima se tokom kreiranja studijskih programa razmatraju potrebe tržišta rada ili konsultuju poslodavci. Osim toga, gotovo nijedna visokoškolska ustanova ne vodi evidenciju o zapošljavanju svojih diplomiranih studenata. One koje to čine, to rade uglavnom pod pritiskom konkurencije.

Osim problema, neefikasnosti i neusklađenosti sa potrebama tržišta rada, postoje drugi problemi vezani za sam režim studija. Mogućnost prenošenja ispita može se, u prvom redu, učiniti kao ustupak studentima, što iz političkih, što iz socijalnih razloga. S druge strane, podaci pokazuju da samo 19% studenata³ uspe da upiše narednu godinu bez prenesenih ispita (u prvoj godini je taj procenat 30%, a u trećoj 9%), što govori o tome da je opterećenje studenata u okviru postojećeg režima studija preveliko za prosečnog studenta, tj. da su zahtevi po pitanju obima gradiva koji se pred studente postavljaju nerealni. Prosečan studijski program sadrži od 25 do 30 *kontakt časova* nedeljno⁴. To znači da se od studenata očekuje da na predavanjima, vežbama, u laboratoriji itd. provode po 25–30 sati, tako da im u najboljem slučaju preostaje 15 sati nedeljno za čitanje literature, pripremu, učenje, obnavljanje gradiva, izradu domaćih zadataka i seminarskih radova, tj. za samostalan rad (ukoliko se uzme da bi prosečan student trebalo da ima prosečnu radnu nedelju koja traje 40 časova). S druge strane, evropska iskustva govore da, u proseku, na jedan čas kontakt nastave dolazi bar 1.5

3 Podatak je preuzet iz pomenutog istraživanja Studentske unije Srbije i obuhvata studente koji imaju prosek iznad 8.5.

4 Iako, uopšte uzev, čas traje 45 minuta a ne jedan sat, u smislu ESPB-a se ta razlika najčešće ne uzima u obzir. Videti poglavlje 7.

do 2 časa samostalnog rada (uključujući pripreme za nastavu i pripreme za ispit ili druge oblike ocenjivanja)⁵ što znači da bi *radna nedelja prosečnog studenta u Srbiji trebalo da traje 62.5–90 sati, tj. da bi on toliko trebalo da radi da bi mogao da zadovolji zahteve studijskog programa*. Činjenica da je u Srbiji sistem finansiranja obrazovanja, tj. obračunavanja plata predavača oslonjen na broj kontakt časova govori o neadekvatnosti sistema finansiranja u odnosu na potrebe i izazove pred kojima se nalazi visoko obrazovanje. Neophodno je uskladiti sistem finansiranja sa kvalitetnim i efikasnim sistemom studija, a ne obrnuto.

Konstatacija nekih da „studiranje nije za svakoga“, čime vrlo često opravdavaju nerealne zahteve koji se pred studente postavljaju, svakako, nije na mestu.

S jedne strane, neophodno je da se u okviru visokog obrazovanja postave i poštuju određeni standardi rada kako bi se osigurao kvalitet tog obrazovanja i omogućilo da kompetencije stečene zahvaljujući visokom obrazovanju zaista imaju dodatnu vrednost na tržištu rada, u okviru akademske zajednice i u društvu uopšte. Ipak, čini se da prevashodno univerzitetsko obrazovanje u Srbiji⁶ umnogome „zaboravlja“ da od oko 145 000 studenata koji su 2004/05. akademske godine bili upisani na državne uni-

5 Postoje i slučajevi u kojima je ovaj odnos još veći, 1:4 ili 1:6 (npr. Norveška). To su uglavnom više godine studija, gde se od studenata očekuje dosta samostalnog rada, savladavanje literature itd.

6 Strukovne studije, ponajviše time što su proistekle iz studijskih programa koje pružaju visoke škole strukovnih studija (pre usvajanja Zakona o visokom obrazovanju, tzv. „više škole“) mnogo manje „pate“ od sindroma „akademizma“ u odnosu na univerzitetske studijske programe, budući da su strukovne studije eksplicitno namenjene tržištu rada.

verzitate u Srbiji većina studira kako bi poboljšala mogućnosti zapošljavanja (74% u zemlji i 54% u inostranstvu), tj. da se mali procenat „sprema“ za akademsku karijeru. Čini se da veliki broj studijskih programa, pogotovo u okviru osnovnih, tj. dodiplomskih studija, ne prepoznaje očekivanja i potrebe svojih studenata ili bar to ne pokazuje na adekvatan način.

Koncept „Moj predmet“, metodi nastave i ocenjivanja

Koncept „Moj predmet“, koji je u manjoj ili većoj meri vidljiv na visokoškolskim institucijama u Srbiji, podrazumeva pojavu da su određeni predmeti deo studijskog programa prevashodno zato što na fakultetu postoje profesori koji vole da imaju „Svoj predmet“ i koji određeni kurs, iz različitih razloga, smatraju „Svojim predmetom“.

Koliko su predavanja iz tog predmeta potrebna studentima i hoće li studenti uspešnim polaganjem predmeta steći neke kvalifikacije koje su potrebne za tržište rada ili za dalje (kvalitetno i relevantno) obrazovanje nije bitno u okviru ovog koncepta. S druge strane, postojanje koncepta „Moj predmet“ neko može tumačiti i na sledeći način: pojedini kurs predaje onaj koji najbolje zna da predaje. S tim u vezi može se primetiti da činjenica da neko voli nešto da predaje nije obavezno povezana ni sa stručnošću u datoj oblasti ni sa kvalitetom tih predavanja. Naime, u stavu da:

- a) nastavu iz određene oblasti treba da drži onaj ko najbolje poznaje datu oblast

ne postoji ništa sporno samo u slučaju da je taj stav dopunjen sledećim stavovima:

- b) da nastavu treba da drži i onaj ko poseduje odgovarajuće pedagoške sposobnosti i
- c) da je nastavu iz tog predmeta uopšte potrebno držati.

Problem upravo i leži u tome što u velikom broju slučajeva nije na adekvatan način razmotren stav c): da li je dati predmet uopšte potreban?

Postojanje koncepta „Moj predmet“ ima još jednu negativnu posledicu: kvalitet predavanja je doveden u pitanje jer se ograničava mogućnost da se kvalitet nastave u okviru „Nečijeg predmeta“ procenjuje od strane kolege čiji to predmet nije (o proceni kvaliteta nastave od strane studenata da ne govorimo). Dakle, oni koji imaju „Svoj predmet“ često iskazuju visok stepen „teritorijalnosti“ po pitanju toga šta drugi imaju da kažu o „Njihovim predmetima“.

S druge strane, postoji opasnost i od toga da kvalitet nastave iz opštih, tj. bazičnih oblasti bude ugrožen jer može doći do sledećih situacija:

1. Predavanja iz neke bazične oblasti niko neće da drži. Bazična oblast se tada dodeljuje nekome ko to ne želi da drži (najčešće mlađem nastavnom kadru čija karijera zavisi od naklonosti starijeg nastavnog kadra) i koji, budući da je nateran, predavanjima iz bazične oblasti neće pristupiti dovoljno motivisan, tj. „otaljavaće“ posao čekajući da „skupi“ dovoljno autoriteta da može da traži da se prizna postojanje „Njegovog predmeta“.

2. Postoji vrlo zainteresovan dobrovoljac koji hoće da drži predavanja iz date bazične oblasti i samim tim ona postaje „Njegov predmet“. Ostatak nastavnog kadra je, u tom slučaju, veoma srećan da postoji neko ko time hoće da se bavi i gubi svaki interes za kvalitet nastave u okviru te „bazične oblasti“ (iako će loš kvalitet nastave imati

značajan negativan uticaj na pripremljenost studenata za „Njihove predmete“). Osim toga, pomenuti dobrovoljac, budući da je to sada „Njegov predmet“ počinje da iskazuje isti stepen teritorijalnosti po pitanju procenjivanja kvaliteta „Svog predmeta“ kao i njegove kolege prema „Svojim nebazičnim predmetima“.

Koncept „Moj predmet“, naravno, implicira da postoji i „Moj udžbenik“⁷. Novi zakon o visokom obrazovanju, u tom smislu, ne predstavlja nikakav napredak u odnosu na prethodnu praksu (iako su postojale indicije da se u okviru novog zakonskog rešenja neće insistirati da svaki profesor mora da bude autor udžbenika). Postojanje „Mog udžbenika“ je problematično iz najmanje tri razloga:

1. Isto kao što poznavanje neke oblasti nije uvek povezano sa pedagoškim sposobnostima, tako ni poznavanje neke oblasti nije uvek povezano sa sposobnošću da se proizvede kvalitetan udžbenik za tu oblast. Ovo je posebno važno za udžbenike bazične oblasti, imajući u vidu a) navedene probleme koje koncept „Moj predmet“ stvara u nastavi iz bazičnih oblasti i b) činjenicu da postoje visokokvalitetni udžbenici na stranim jezicima koji se koriste na najboljim univerzitetima u svetu i koji se mogu prevesti na srpski jezik, ili koristiti u originalnom obliku.
2. Postojanje „Mog udžbenika“ otvara veliki prostor za korupciju. U više navrata su mediji, ali i pojed-

7 Postoje i primeri gde u okviru „Mog predmeta“ nije definisana nikakva literatura, pa čak ni „Moj udžbenik“. U tim slučajevima, studenti su primorani da vode detaljne beleške toga šta predavač govori i, što je još alarmantnije, nemaju mogućnost da ono što čuju od predavača dovedu u pitanje. Time *ex cathedra* način predavanja postaje upravo veoma blizak originalnom značenju formulacije *ex cathedra*.

ni studenti, profesori, pa čak i dekani i rektori govorili o pojavi da se, kao uslov za izlazak na ispit, zahteva od studenata da kupe udžbenik. Nabavka sopstvenog primerka udžbenika, naspram, npr. korišćenja kopije pozajmljene od kolege ili iz biblioteke, ne sme se koristiti kao uslov za izlazak na ispit.

3. Postojanje „Mog udžbenika“ može umnogome obesmisлити predavanja ili vežbe jer nije retka pojava da profesor koji ima „Svoj predmet“ predavanja drži tako što čita iz „Svog udžbenika“. Ponekad se dešava da zadatak iščitavanja „Svog udžbenika“ profesor poveri „Svom asistentu“⁸. U tom slučaju se postavlja pitanje zašto se iščitavanje udžbenika ne poveri direktno studentu, koji takođe ume da čita i to može da radi i van vremena predviđenog za predavanja.

Osim u zastupljenosti problematičnog koncepta „Moj predmet“ postoji još jedna pojava koja je izražena u pojedinim studijskim programima, tj. na pojedinim kursevima – a to je, pre svega, neusklađenost nastave i ocenjivanja. Naime, dešava se da postoje nemale razlike između onoga što se studentima predaje u okviru predavanja ili vežbi i onoga što se od studenata traži da pokažu na ispitu. To jednim delom može biti posledica previsokih kriterijuma za polaganje ispita, tj. pojave da profesori i „Njihovi asistenti“ dokazuju važnost i težinu „Svog predmeta“ tako što veštački drže prolaznost na veoma niskom nivou. To

8 Postojanje „Mog asistenta“ kao indikatora gotovo nepostojeće mobilnosti akademskog osoblja unutar visokoškolskih ustanova u Srbiji ovde neće biti detaljno razmatrano. Neke od negativnih posledica postojanja „Mog asistenta“ mogu se sagledati i ukoliko se zna da se ova pojava na engleskom često naziva *academic inbreeding*.

takođe može biti i posledica preobimnog gradiva koje je nemoguće adekvatno obraditi u vremenu predviđenom za predavanja i vežbe.

Može se primetiti i prilična jednoličnost u pogledu metoda nastave. Na velikoj većini studijskih programa, tj. u okviru velike većine predmeta nastava je isključivo *ex cathedra*. Ostavlja se premali prostor za diskusiju sa studentima, a u jednom broju slučajeva čak i za pitanja studenata vezana za pojašnjavanje sadržaja predavanja. Ukoliko je cilj visokog obrazovanja da studenti razviju sposobnost sedenja i slušanja, uz eventualno razvijanje sposobnosti vođenja beležaka, onda je *ex cathedra* metod pravo rešenje. To jest, nemoguće je kod studenata razviti raznovrsne sposobnosti i veštine upotrebom samo jednog metoda. Osim toga, treba prepoznati da u učionicama ili laboratorijama ne sede *prosečni studenti*, već *različiti studenti* koji imaju različite stilove učenja, te je neophodno varirati metode nastave kako bi se svim studentima omogućili koliko-toliko jednaki uslovi učenja.

Sličan problem postoji i po pitanju metoda ocenjivanja. S jedne strane, većina predavača ne poznaje praksu kontinuiranog ocenjivanja. Završni ispit je presudan. Ovo je u poslednje vreme ublaženo smanjivanjem ili deljenjem pojedinih predmeta sa višesemestralnih na jednosemestralne, ali problem i dalje ostaje u tome što su studenti slabo motivisani da aktivno učestvuju u nastavi i kontinuirano uče, budući da se takva aktivnost u najvećem broju slučajeva ne meri na pravi način. Činjenica da odredbe Zakona o visokom obrazovanju propisuju da studentu treba omogućiti da 30–70% ocene „dobije“ tokom semestra sama po sebi ne mora da promeni ovu situaciju jer se može desiti da se:

- a) u okviru većeg broja studijskih programa prihvati donja granica od 30%;

- b) da metodi kontinuiranog ocenjivanja budu jednolični (npr. isključivo testovi) i time umnogome obesmisle suštinu ocenjivanja (videti poglavlje o metodima nastave i ocenjivanja).

4. CIKLUSI STUDIJA I PROFILISANJE PROGRAMA

Tri ciklusa studija

Situacija koja je nastala u oktobru i novembru 2006. godine u vezi sa primenom određenih odredbi Zakona o visokom obrazovanju koje se odnose na zvanje „master“ i na prava studenata koji su stekli zvanja „diplomirani“ pre usvajanja Zakona dovoljno govori o problemima u razumevanju suštine prelaska na tri ciklusa studija, kao i o funkciji koju bivša zvanja (tj. ona koja su stečena do usvajanja Zakona) i nova zvanja imaju u smislu daljeg školovanja ili zapošljavanja. Prelazak na „bolonjski“ sistem studija – tj. onaj koji podrazumeva tri ciklusa studija sam po sebi podrazumeva, kao prvi korak, procenu usklađenosti postojećih studijskih programa i zvanja koja se kroz njih stižu sa zahtevima „bolonjskog“ sistema studija. Problematika je komplikovanija od prostog sabiranja broja godina koje su predviđene određenim studijskim programima, retroaktivnog računanja opterećenja studenata itd.

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.¹ Ishodi učenja se formulišu na osnovu jasno definisanih kompetencija (opštih i stručnih). Samim tim, prelazak na tri ciklusa studija takođe podrazumeva i definisanje ishoda učenja i odgovarajućih kompetencija na ni-

1 Videti poglavlje 6.

vou celokupnih studijskih programa. Poštovanje ovog principa se omogućava, između ostalog, pravilnom upotrebom dodatka diplomi.

- **Fleksibilnost** – ovo pre svega podrazumeva postojanje većeg broja ulaznih i izlaznih tačaka u istom vremenskom periodu. Naime, postojanjem npr. prvog ciklusa studija, koji vredi u najvećem broju država 180 ESPB bodova,² studentima se omogućava da za tri godine redovnog studiranja dobiju kvalifikaciju koja je relevantna za tržište rada i koja im takođe omogućava prohodnost u drugi ciklus studija. **Fleksibilnost** se ogleda u tome da se studenti, ukoliko to žele, već nakon tri godine mogu okušati na tržištu rada i po potrebi vratiti na doškolovanje u okviru drugog ciklusa studija³ a da pri tom „u rukama“ imaju opipljivu kvalifikaciju.
- **Horizontalna pokretljivost** – ovo 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.

2 Više o ovome može se naći u izveštaju koji se odnosi na oblast obrazovanja, u okviru „Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, Fond za otvoreno društvo u Beogradu (u pripremi za štampu).

3 Ovo je od posebne važnosti za Srbiju gde se, prema prethodnom sistemu studija, značajan broj studenata zaglavljivao na trećoj (u slučaju četvorogodišnjih studija) ili četvrtoj (u slučaju petogodišnjih studija) zbog zaostalih ispita, a istovremeno uspevao da nađe posao. Slično tome, na tehničkim naukama (ne samo u Srbiji) često se dešava da studenti napuste duge petogodišnje studije jer nađu dobro plaćen posao u struci. Iz toga se može zaključiti da tržište rada prepoznaje kompetencije koje su ti, u suštini nesvršeni, studenti stekli tokom obrazovanja kao potrebne (i dovoljne) za određeni skup poslova.

Sistem zasnovan na tri ciklusa studija ovo olakšava jer se od svih visokoškolskih institucija očekuje da sve svoje programe „spakuju“ u „bolonjsku“ šemu, tj. da, između ostalog, poštuju princip transparentnosti.

- Vertikalna pokretljivost – ovo podrazumeva olakšan prelazak iz jednog u drugi ciklus studija, kako u okviru istog tipa studija, tako i između različitih tipova studija. Za ovo je posebno važno poštovanje principa transparentnosti, ali i adekvatna implementacija nekih od zaključaka u okviru Bolonjskog procesa – pogotovo onih koji se tiču suštine prvog i drugog ciklusa, u smislu odnosa opštih i stručnih kompetencija i načina usmeravanja i specijalizacije.

Ovde je potrebno dodati da u nekim zemljama postoji i tzv. „kratki ciklus“ studija koji traje manje od 3 godine, tj. čije je opterećenje manje od 180 ESPB bodova. Kominikeom iz Bergena je dozvoljeno da zemlje zadrže ovu specifičnost svojih sistema i te kvalifikacije postaju deo Evropskog okvira kvalifikacija.

Opis ciklusa studija koji sledi umnogome se naslanja na tzv. Dablinske deskriptore, koji su u okviru Bolonjskog procesa priznati kao adekvatni opisi kompetencija koje bi studenti trebalo da steknu u okviru svakog ciklusa studija. U Izveštaju radne grupe za Evropski okvir kvalifikacija u okviru Bolonjskog procesa,⁴ dat je uporedan prikaz opisa za svaki nivo studija, koji može olakšati razumevanje i uočavanje razlika:

Što se tiče prvog ciklusa studija, očekuje se da takvu kvalifikaciju (bačelor) dobiju studenti koji:

4 Izveštaj se može naći na: http://www.aen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/6_BOLOGNA/A_official/06_A_10_QF_EHEA.pdf

- demonstriraju znanje i razumevanje koje se nastavlja na opšte srednje obrazovanje, a podrazumeva uglavnom opšta znanja iz date oblasti, ali, u nekoj meri, i savremena dostignuća i otkrića;
- mogu da primene stečeno znanje na način koji ukazuje na profesionalni pristup radu ili struci;
- poseduju kompetencije koje se mogu pokazati kroz formulisanje argumenata i rešavanje problema u okviru svoje oblasti studija;
- poseduju sposobnost da prikupe i interpretiraju relevantne činjenice (uglavnom u okviru svoje oblasti studija) koje im mogu pomoći u donošenju odluka koje se tiču i odgovarajućih društvenih, naučnih i etičkih aspekata njihovog rada;
- mogu da saopšte informacije, ideje, probleme i rešenja u okviru stručnog okruženja ili šire javnosti;
- razvili su veštine učenja koje su neophodne za dalje obrazovanje sa visokim stepenom samostalnog učenja.⁵

Suštinu tako zamišljenog prvog ciklusa studija lakše je razumeti ukoliko se ona posmatra i analizira zajedno sa opisom drugog ciklusa studija, tj. onoga što studenti treba da umeju i znaju da bi stekli zvanje master:

- pokazali su znanje i razumevanje koje je zasnovano i nastavlja se na znanje i razumevanje stečeno tokom prvog ciklusa studija, koje im omogućava originalnost u razvoju i primeni ideja, često u istraživačkom kontekstu;

5 Preuzeto (i prevedeno) iz Izveštaja BFUG za Ministarski samit u Bergenu, 2005. godine (http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf).

- mogu da primene stečeno znanje i razumevanje, kao i da pristupe rešavanju problema u novim i nepoznatim situacijama u okviru šireg (ili multidisciplinarnog) konteksta povezanog sa njihovom oblasti studija;
- poseduju sposobnost da integrišu znanje i nose se sa kompleksnošću, donose odluke na osnovu ograničenih ili nepotpunih informacija, uzimajući u obzir društvene i etičke posledice primene znanja ili donošenja odluka;
- svoje zaključke, kao i znanje i argumente koji stoje iza njih, mogu da saopšte stručnoj i široj javnosti jasno i bez dvosmislenosti;
- poseduju veštine učenja koje im omogućuju dalje obrazovanje, prevashodno samostalno.⁶

Studenti koji steknu kvalifikaciju trećeg ciklusa studija (PhD, tj. doktorat) trebalo bi da su:

- pokazali sistematično razumevanje oblasti studija i u potpunosti ovladali veštinama i metodima istraživanja koji su relevantni za tu oblast;
- pokazali sposobnost da osmisle, razviju, implementiraju i adaptiraju plan istraživanja poštujući metodološke i etičke principe;
- dali doprinos svojoj oblasti studija, kroz originalno istraživanje koje pomera granice znanja i koje je predstavljeno u obimnom tekstu koji je dovoljno kvalitetan da bude u celini ili delovima objavljen u nacionalnim i međunarodnim stručnim publikacijama;

6 Preuzeto (i prevedeno) iz Izveštaja BFUG za Ministarski samit u Bergenu, 2005. godine (http://www.bologna-bergen2005.no/Bergen/050503_General_rep.pdf).

- poseduju sposobnost kritičke analize, evaluacije i sinteze novih i kompleksnih ideja;
- mogu da komuniciraju sa svojim kolegama, širom naučnom zajednicom i društvom u celini, a u vezi s oblašću za koju su stručni;
- mogu da doprinesu, u okviru akademskog i profesionalnog konteksta, tehnološkom, društvenom i kulturnom napretku društva zasnovanog na znanju.

Navedene su formulacije u određenoj meri podložne promenama, u smislu usklađivanja sa specifičnostima zemlje ili specifičnostima oblasti o kojoj se govori. Ipak, potrebno je naglasiti da te promene ne smeju imati suštinski karakter i da specifičnosti oblasti ili zemlje ni u kom slučaju ne smeju biti izgovor za kozmetičke promene.

Iz ovoga sledi:

1. Bačelor mora biti relevantan za tržište rada. To znači da se ne sme dopustiti da se postojeći studijski programi koji traju 4 ili 5 godina, od kojih su prve tri godine uglavnom zasnovane na sticanju teorijskih znanja, jednostavno „preseku“, te da u okviru studijskih programa prvog ciklusa studija studenti stiču samo teorijska znanja koja će teško moći da primene u praksi.
2. Bačelor takođe mora studentima dati dovoljno kompetencija (i opštih i stručnih) da mogu da nastave studije na drugom nivou studija. Pod ovim se ne misli na automatski prelazak u naredni ciklus studija, nego na usklađenost u kompetencijama koje se stiču u okviru ova dva ciklusa studija.
3. Master-nivo podrazumeva određeni stepen specijalizacije, kao i osposobljenosti za istraživački

rad. U tom smislu, master predstavlja i uvod u treći, doktorski, ciklus studija.

4. U odnosu na master-studije, bačelor bi, po pravilu, morao da bude opštiji. Može se čak tvrditi i da ovakav sistem studija podrazumeva postojanje manjeg broja bačelora koji bi predstavljali uvod u više različitih ali srodnih master-studija. Na primer, bačelor iz prirodnih nauka koji daje opšta znanja iz disciplina kao što su fizika, matematika i hemija a koji predstavlja uvod u master-studije iz fizike, matematike ili hemije, ili neke od specifičnih oblasti u okviru tih disciplina.

Imajući u vidu ovakvu strukturu i suštinu ciklusa studija, postavljaju se sledeća pitanja:

- U kakvom su odnosu ciklusi studija sa okvirom kvalifikacija, na nacionalnom i evropskom nivou?
- U kakvom su odnosu ciklusi studija sa zvanjima?

U vezi sa prvim pitanjem, treba reći da je na nivou Evrope, kako u okviru Bolonjskog procesa (tj. Evropskog okvira kvalifikacija za Evropski prostor visokog obrazovanja), tako i u okviru formulisanja Evropskog okvira kvalifikacija za učenje tokom čitavog života⁷, postignut dogovor o opisu kvalifikacija za kratki, prvi, drugi i treći ciklus studija preko opisa znanja, veština i kompetencija koje bi trebalo da budu postignute u okviru svakog od ciklusa studija. Jednostavnije rečeno, ciklusi studija predstavljaju sastavni deo okvira kvalifikacija te, samim tim,

7 Više o ovome u: „Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, Fond za otvoreno društvo u Beogradu (u pripremi za štampu) – deo koji se odnosi na oblast obrazovanja koji su pripremili saradnici Centra za obrazovne politike AAOM-a.

ishodi učenja koji se koriste u definisanju ciklusa studija moraju biti jednaki ili uporedivi sa ishodima učenja koji odgovaraju opisu nivoa datom u okviru kvalifikacija. U smislu Evropskog okvira kvalifikacija, nivo 6 odgovara prvom ciklusu studija, nivo 7 drugom ciklusu studija, a nivo 8 (najviši nivo koji poznaje Evropski okvir kvalifikacija) odgovara trećem ciklusu studija, tj. doktorskim studijama.⁸

Okvir kvalifikacija služi i akademskoj zajednici, ali i tržištu rada. U Srbiji se još nije pristupilo izradi nacionalnog okvira kvalifikacija iako je to jedna od obaveza u okviru Bolonjskog procesa. Postoje indicije da na okviru kvalifikacija rade oni koji se bave zapošljavanjem i tržištem rada. Izostanak akademske zajednice iz ovog procesa, ili samostalno definisanje kvalifikacija unutar akademske zajednice može dovesti do velikih problema budućih stručnjaka u smislu neprepoznavanja njihovih kvalifikacija od strane tržišta rada. Jedna od preporuka proisteklih iz Ministarskog samita u Bergenu jeste i ta da se u izradu nacionalnog okvira kvalifikacija uključe sve zainteresovane strane, što podrazumeva i akademsku zajednicu, studente, poslodavce, strukovna udruženja itd.

Bitno je reći da okvir kvalifikacija podrazumeva, u skladu sa zaključcima samita u Bergenu, opis kvalifikacija putem:

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

8 U prilogu na kraju priručnika dat je tabelaran prikaz Evropskog okvira kvalifikacija.

Što se tiče odnosa ciklusa studija i zvanja, tu je stvar nešto komplikovanija, prevashodno zbog dugačke liste zvanja (u smislu stručnih naziva) koja postoje u Srbiji. U okviru projekta Fonda za otvoreno društvo u Beogradu „Monitoringa procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, u kojem je učestvovao i Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže, navode se različita rešenja ovog pitanja i opšti utisak je da je broj stručnih naziva koji postoje u Srbiji prevelik, kao i da ne postoje indicije da će se taj broj smanjiti.⁹ Tako, npr. u Holandiji, prvom ciklusu studija odgovaraju samo tri naziva (ne uključujući specifičnosti vezane za medicinske nauke, za koje odrednice Bolonjskog procesa ne važe u potpunosti): *Bachelor of Science*, *Bachelor of Arts* i *Bachelor of Law*.

Ovde je bitno reći da:

- prevelik broj stručnih zvanja otežava prepoznavanje i priznavanje kvalifikacija od strane tržišta rada, ali i od strane drugih institucija u zemlji;
- problem prepoznavanja kvalifikacija postaje ogroman ukoliko se radi o prepoznavanju i priznavanju kvalifikacija u inostranstvu;
- veliki broj zvanja zasniva se na zastarelim i preterano rigidnim podelama između disciplina ili profesionalnih oblasti;
- veliki broj zvanja nije u skladu sa suštinom tri ciklusa studija, pogotovo imajući u vidu to da bi

9 Više o ovome u: “Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije”, Fond za otvoreno društvo u Beogradu (u pripremi za štampu) – deo koji se odnosi na oblast obrazovanja koji su pripremili saradnici Centra za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže.

prvi ciklus studija trebalo da bude opštijeg karaktera od drugog ciklusa studija;

- veliki broj zvanja ne uzima u obzir mogućnost (i obavezu!!!) korišćenja dodatka diplomi, koji daje prostor da se sve specifičnosti određenog studijskog programa adekvatno opišu, bez opterećenja samog zvanja nepotrebnim odrednicama i bez veštačkog proširivanja liste stručnih zvanja.

Osim toga, odbijanjem da se uvedu bilo kakve promene u postojeću listu zvanja zanemarena je i potreba za uvođenje novih interdisciplinarnih ili multidisciplinarnih studijskih programa.

Svrha i profilisanje programa

Već je pomenuto da prelazak na tri ciklusa studija podrazumeva poštovanje principa transparentnosti, tj. da svi studijski programi moraju biti definisani preko ishoda učenja. To u stvari znači da je za svaki studijski program, bez obzira na to da li se odnosi na prvi ili drugi ciklus studija, ili da li su u pitanju akademske ili strukovne studije, neophodno definisati šta je ono što bi student trebalo da ume i zna nakon uspešno završenog studijskog programa.

Ovo, s druge strane, implicira da za svaki studijski program treba da postoji jasno definisana svrha tog programa. Svrha ovde ne uključuje samo spisak mogućih mesta zaposlenja, iako bi trebalo da se na osnovu ishoda učenja može doneti zaključak o mogućim poslovima za koje bi student trebalo da bude kvalifikovan. Mnogi studijski programi u Srbiji odlikuju se nepostojanjem jasno definisane svrhe, osim ukoliko se pod svrhom studijskog programa ne misli i na to da nastavni kadar koji je zaposlen u datom trenutku treba nekako uposliti. Postojanje prakse „Moj predmet“ (opisano u poglavlju „Postojeće stanje“)

upravo je moguće u sistemu u kojem nije neophodno jasno definisati ishode učenja.

Ovde je važno naglasiti da je u procesu definisanja ishoda učenja na nivou studijskih programa neophodno početi od kraja, tj. analizirati koje kompetencije student treba da stekne ukoliko želi da nastavi sa daljim obrazovanjem, a koje ukoliko želi da se zaposli, i koje su to kompetencije koje tržište rada očekuje od stručnjakâ različitih nivoa u datoj oblasti. To znači da ishodi učenja na nivou studijskog programa moraju biti istovremeno relevantni za tržište rada i dalje obrazovanje i ostvarivi u okviru datih vremenskih i materijalnih ograničenja.

Dakle, neophodno je, pre svega, svaki studijski program koji trenutno postoji na visokoškolskim ustanovama u Srbiji adekvatno sagledati iz ova dva aspekta: relevantnosti za tržište rada i relevantnosti za dalje školovanje. Samo ovaj korak će, ukoliko se ovom poslu pristupi odgovorno (prema standardima profesije i prema studentima), jedan deo studijskih programa „poslati u istoriju“. Naredni korak, sagledavanje vremenskih i materijalnih ograničenja (pre svega u smislu toga šta može da se postigne u okviru 180 ili 240 ESPB bodova, tj. u okviru ukupno 300 ESPB bodova), trebalo bi, u najmanju ruku, da dovede do prečišćavanja i osvežavanja preostalih studijskih programa, ako ne i do njihovog potpunog reformisanja. Osim toga, ceo proces će takođe dovesti do formiranja novih studijskih programa, dobrim delom interdisciplinarnih ili multidisciplinarnih.

Što se tiče profila pojedinog studijskog programa, bitno je reći da jasno definisani profili, po pravilu, postoje u zemljama koje imaju izraženu podelu na univerzitetsko i ne-univerzitetsko (ili strukovno) visoko obrazovanje, ili su tu podelu doskora imale. Dakle, u Srbiji, uopšteno govoreći, moguće je da u okviru iste oblasti postoje i akademski i strukovni profil. Određivanje profila trebalo bi

izvršiti na osnovu definisanih ishoda učenja, a nikako pretpostaviti da sama činjenica da se jedan studijski program odvija na fakultetu podrazumeva da je u pitanju akademski profil.

Zapošljivost

Nekoliko puta je već rečeno da je, imajući u vidu ulogu obrazovanja u društvenom i ekonomskom razvoju, neophodno da visoko obrazovanje bude relevantno za tržište rada. Drugim rečima, neophodno je da diplomirani stručnjaci, bez obzira o kojim kvalifikacijama govorimo, budu zapošljivi.

Šta znači biti zapošljiv?

Pre svega, pojam „zapošljivosti“ treba razdvojiti od pojma „zaposlenja“. U tom smislu, „zapošljivost“ podrazumeva posedovanje određenih formalnih i neformalnih kvalifikacija koje čine potencijal neke osobe da nađe posao koji odgovara njenim kvalifikacijama. „Zapošljivost“, dakle, govori o mogućnosti, a ne o konkretnom statusu (što je slučaj sa pojmom „zaposlenje“).

Ukoliko raščlanimo navedenu definiciju, dolazimo do sledećih pojmova:

- formalna kvalifikacija – odnosi se na sve kvalifikacije koje su rezultat formalnog obrazovanja.
- neformalna kvalifikacija – podrazumeva slobodnije korišćenje pojma „kvalifikacija“ i odnosi se na sve kvalifikacije koje su rezultat neformalnog obrazovanja, dakle, sva stečena znanja i veštine, i sve sposobnosti koje su razvijene u okviru vaninstitucionalnog ili neformalnog obrazovanja. Ovo

takođe uključuje i određene karakteristike ličnosti, kao i etička i moralna ubeđenja.

- posao koji odgovara kvalifikacijama – podrazumeva takav posao u odnosu na koji svršeni student nije ni previše ni premalo obrazovan, uz ogradu da nikako nije moguće u potpunosti dostići poklapanje između obrazovanja pojedinca i zahteva posla. Ne podrazumeva obavezno posao u uskoj struci. Takođe, pravilno razumevanje ovog pojma zahteva određenu fleksibilnost u razumevanju odnosa visokog obrazovanja i tržišta rada, pogotovo u smislu privatnog sektora ili neregulisanih profesija. Ta fleksibilnost bi morala da postoji kako na strani visokoškolskih institucija, tako i na strani poslodavaca koji ne mogu očekivati „gotov proizvod“.

U priči o zapošljivosti bitno je ne izgubiti iz vida vremensku dimenziju. Moguće je da studijski programi u Srbiji omogućavaju studentima da budu zapošljivi u ovom trenutku (iako podaci o nezaposlenosti visokoobrazovanih stručnjaka govore drugačije) ili da budu zapošljivi „u prošlosti“, tj. kada bi tržište rada i društvo funkcionisali na način na koji su to činili kada su osmišljavani studijski programi – što je, naravno, potpuno besmisleno. Ključ je ipak u pospešivanju trajne zapošljivosti, tj. u osposobljavanju studenata da mogu da odgovore kako na trenutne potrebe tržišta rada, tako i da mogu da se prilagode budućim promenama na tom tržištu rada. U tom smislu, nemoguće je osigurati, ili pospešiti zapošljivost studenata ukoliko se ignoriše potreba da se studentima, osim stručnih znanja, omogući da steknu i razviju i opšte (ili generičke) kompetencije (videti poglavlje „Ishodi učenja, opšte i specifične kompetencije“). U ovom smislu, jedna od najvažnijih opštih kompetencija je upravo sposobnost samostal-

nog učenja i razvijena svest o neophodnosti kontinuiranog osavremenjivanja znanja.

Osim toga, zapošljivost ima i prostornu dimenziju. Imajući u vidu da tržište rada sve manje ima lokalni (u ovom slučaju, nacionalni) karakter, tj. da postoji dovoljno velika mobilnost radne snage (koja će biti samo povećana kad evropske integracije budu postale intenzivnije), stručnjaci moraju biti u mogućnosti da adekvatno odgovore i na zahteve tržišta rada u inostranstvu (ovo podrazumeva kako fizički boravak u inostranstvu, tako i rad u stranim preduzećima).

*Na koji način omogućiti zapošljivost
svršenih studenata?*

Pre svega, u okviru studijskih programa neophodno je uključiti i razvijanje opštih kompetencija. Rezultati do kojih je Centar za obrazovne politike AAOM-a došao kroz sprovođenje projekta „Regionalno usaglašavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja „daju određene putokaze u razumevanju koje su opšte kompetencije najviše cenjene od strane poslodavaca, ali, što je još bitnije, daju i model načina na koji se mogu izvršiti konsultacije između svih zainteresovanih strana i omogućiti visok stepen usklađenosti između potreba poslodavaca, akademskih standarda i potreba i očekivanja samih stručnjaka. Ovo, u suštini, podrazumeva aktivno učešće svih navedenih grupa u razvoju kurikuluma, kontinuirane konsultacije i praćenje uspešnosti studenata na tržištu rada. Za više informacija o pitanju opštih i specifičnih kompetencija videti 6. poglavlje.

5. MODULARIZACIJA PROGRAMA

Često se može čuti da je, između ostalih aktivnosti vezanih za razvoj kurikuluma, neophodno izvršiti modularizaciju studijskih programa. Pojam modula, a samim tim i modularizacije programa je nepotrebno mistifikovan.

Dakle, šta je modul?

1. Jedan modul ima:
 - a. definisane ishode učenja,
 - b. definisane ciljeve,
 - c. definisane metode i sadržaj nastave,
 - d. definisane uslove koje student treba da ispuni da bi pristupio datom modulu (obično izraženo preko modulâ koje je prethodno student trebalo da „prođe“).
2. Dostignuća studenata u okviru jednog modula zasebno se ocenjuju. Na ovome se posebno insistira u anglosaksonskoj literaturi.
3. Slično predmetu ili kursu, moguće je organizovati kontinuirano ocenjivanje u okviru samog modula, ali je važno da za svaki modul postoji zasebna ocena.

Prema ovoj definiciji, stiče se utisak da je modul isto što i pojedinačni kurs ili predmet. Ipak, to nije tako. Ono što razlikuje modul od predmeta ili kursa jeste njegova mogućnost kombinovanja sa drugim modulima u okviru modularizovanih studijskih programa, što znači da jedan modul može da bude deo više studijskih programa.

Sušтина modula upravo jeste u tome što se omogućava izbor modula od strane studenata u skladu sa pravilima koja su definisana od strane institucije, a kojima se osigu-

rava koherentnost i svrsishodnost studijskog programa u celini. Izborom modula vrši se i postepeno „usmeravanje“ studenata tokom studiranja, a omogućava se i da studenti različitih smerova ili grupa „uče“ isti modul, ukoliko je to predviđeno studijskim programom.

Imajući ovo u vidu, prema stepenu opštosti, module možemo grubo podeliti u tri grupe:

- opšte
- opštetručne i
- uskostručne.

Ova podela je formulisana s ciljem da podseća na delu na opšte, opštetručne i uskostručne predmete koja se koristi u opisima nastavnih planova i programa. Cilj takve formulacije je da se doprinese demistifikaciji pojma modularizacije budući da određeni elementi takvog načina razmišljanja jesu prisutni u postojećim nastavnim planovima i programima. Problem je u tome što ideja modularizacije nije adekvatno primenjena.

Ovde je bitno naglasiti da modularizacija programa implicitno podrazumeva i veću integrisanost visokoškolske institucije po pitanju organizacije nastave. U praktičnom smislu, ovo znači da za kurseve koji predstavljaju osnove (npr. matematika, osnovi fizike itd. u slučaju prirodnih nauka) postoji jedan „centar“ koji je odgovoran za kvalitet, osmišljavanje i organizaciju nastave za veći broj katedara, odseka ili fakulteta. Drugačije rečeno, puna modularizacija programa podrazumeva postojanje samo jedne katedre za npr. matematiku, ili engleski, kao strani jezik, na celom univerzitetu. Dakle, modularizovani studijski programi ne mogu postojati ukoliko istovremeno postoje tvorevine kao što su „matični fakultet“ i „katedra na nematičnom fakultetu“. Ovo, naravno, ne znači da svi stu-

denti jednog univerziteta koji imaju matematiku u datoj godini studija predavanja slušaju zajedno.

Imajući u vidu ovakvo shvatanje modula, postavlja se pitanje: U kojoj meri se postojeći studijski programi mogu smatrati modularizovanim, na koji način ih modularizovati i da li je to moguće u okviru postojećeg načina organizacije nastave na visokoškolskim institucijama u Srbiji? Pre toga, neophodno je razmotriti i koje su prednosti i mane modularizovanih programa, kao i problemi koji mogu nastati ukoliko se modularizacija ne izvrši na pravi način.

Jedna od prednosti modularizovanih programa je već pomenuta – u okviru modularizovanih studijskih programa moguće je postepeno usmeravanje studenata. Naravno, može se tvrditi da je to, svakako, omogućeno i postojećim studijskim programima, ali to nije tačno. U najvećem broju slučajeva postojeći studijski programi predstavljaju zasebne smerove¹ od samog početka. Činjenica da studenti različitih smerova pohađaju zajedno predavanja iz pojedinih predmeta, pogotovo na nižim godinama studija, ne znači da se oni postepeno usmeravaju jer su studenti, od samog dana upisa na fakultet, upisani na određeni smer. Situacija se ne menja bitno na onim fakultetima gde je izbor smera „pomeren“ nakon završene druge ili treće godine, budući da se i u tom slučaju student administrativno vezuje samo za jedan smer. Time se i dalje ograničava sloboda studenata da aktivno učestvuju u kreiranju sopstvenog studijskog programa, budući da se postavljaju birokratske prepreke pri prelasku sa jednog na drugi smer.

Ovde dolazimo i do prvog problema vezanog za modularizovane studijske programe, a to je omogućavanje

1 Ovo se u istoj meri odnosi i na odseke na fakultetima koji imaju odseke.

potpune slobode kombinovanja koja na kraju može da dovede do nekoherentnosti studijskog programa u celini. Ovde se treba podsetiti da je za svaki modul neophodno da postoje jasno definisani uslovi koji moraju biti ispunjeni ukoliko student želi da izabere dati modul. Ti uslovi prevashodno podrazumevaju spisak prethodno završenih modula. Postoji i mogućnost da se za svaki modul definiše i prohodnost ka drugim modulima.

Takođe, treba naglasiti da, ukoliko se studentu da sloboda da samostalno, uz ograničenja u gore navedenom smislu, kreira sopstveni studijski program, to podrazumeva da taj student takođe preuzima i odgovornost za sopstveni izbor. Ovo u velikoj meri može da doprinese povećanju uspešnosti u studiranju budući da ta nova odgovornost implicira povećanu motivisanost jer student u tom slučaju studira ono što želi a ne ono što fakultet misli da student želi.

U vezi s ovim, može se postaviti pitanje: Ukoliko se dozvoli ovakva „uslovna sloboda“ studentima, šta će im onda pisati na diplomama i koja će zvanja imati kada završe studije? Odgovor, opet, leži u:

1. promeni načina razmišljanja o stručnim zvanjima i skraćivanju liste zvanja (videti prethodno poglavlje) i
2. adekvatnom korišćenju dodatka diplomama.

Gotovo nijedan studijski program koji je postojao u Srbiji pre talasa promene nastavnih planova i programa u okviru implementacije Zakona o visokom obrazovanju ne može se smatrati modularizovanim u smislu gore navedene definicije. Nijedan od tih programa, koji su samoinicijativno tako nazvani, ne možemo smatrati modularizovanim jer *nijedan ne omogućava slobodu kombinovanja modula, tj. aktivno učesće studenata u kreiranju sopstvenog studijskog programa*. Postojanje izbornih kurseva ni

u kom slučaju ne znači da je program modularizovan, budući da je broj programa u okviru kojih postoji mogućnost izbornih predmeta ograničen, da se izborni predmeti, po pravilu, pojavljuju u poslednjoj ili u poslednje dve godine studija i da je student, u najvećem broju slučajeva, nepovratno usmeren već od prve godine studija.

Do koje mere je moguće modularizovati postojeće programe i na koji način to uraditi jesu kompleksna pitanja. Kratak odgovor bi glasio da je nemoguće imati modularizovane studijske programe u okviru postojeće organizacije univerziteta, budući da, u suštinskom smislu, u Srbiji ne postoje univerziteti, nego labave konfederacije fakulteta.² Ipak, moguće je uvesti određene aspekte modularizovanih programa, ali to opet podrazumeva da se počne „od kraja“ i dovodi nas to sledećeg pitanja: Kako „prepoznati“ jedan studijski program ukoliko se omogućava „sloboda kombinovanja“, tj. kako uskladiti zahteve za jasno definisanim ishodima učenja celokupnih studijskih programa sa modularizacijom?

Problem se može rešiti tako što se, kao prvi korak, definišu ishodi učenja za sve studijske programe koje određena visokoškolska ustanova želi da ponudi. Tokom razvoja sadržaja svakog od studijskih programa biće neophodno definisati sadržaj i redosled kurseva koji bi trebalo da dovedu do definisanih ishoda učenja. Jedan broj tih kurseva će biti zajednički za veći broj studijskih programa (u smislu ishoda učenja tih kurseva, a ne u smislu naziva kurseva), i to bez obzira na to da li su predviđeni za iste godine studija u okviru studijskih programa (hipo-

2 Imajući u vidu postojeće statute, to se neće promeniti (uporedni prikaz statuta tri univerziteta u Srbiji može se naći u: „Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, Fond za otvoreno društvo u Beogradu (u pripremi za štampu) – deo koji se odnosi na oblast obrazovanja koji su pripremili saradnici Centra za obrazovne politike).

tetička situacija 1 – jednu matematiku slušaju studenti prve godine matematike i druge godine fizike, hipotetička situacija 2 – uvod u filozofiju nauke slušaju studenti prve godine filozofije i treće godine studija raznih prirodnih nauka). Na kraju tog procesa dobija se skup kurseva koji su međusobno povezani gore navedenim uslovima i čije sve dozvoljene kombinacije u suštini predstavljaju sve studijske programe koji su u ponudi.

6. ISHODI UČENJA, OPŠTE I SPECIFIČNE KOMPETENCIJE

Ishodi učenja su jedan od osnovnih elemenata kurikuluma, ali se njihovo formulisanje u praksi često svodi na puko zadovoljavanje forme koju propisuju Bolonjski proces ili Zakon o visokom obrazovanju (član 28). Međutim, ishodi učenja kriju u sebi potencijal za suštinsku promenu procesa obrazovanja. Ovakav potencijal ishoda učenja proističe pre svega iz nove filozofije obrazovanja koja podrazumeva promenu fokusa obrazovanja sa procesa predavanja/nastave na proces učenja, o čemu je već bilo reči.

Kompetencije

Ako se složimo sa tim da su student i proces učenja (a ne proces nastave) u fokusu obrazovanja i razvoja kurikuluma, prvi korak u nastanku nove vrste kurikuluma jeste polazak od kraja, tj. definisanje kompetencija koje bi student trebalo da poseduje po završetku studijskog programa.

I ovde dolazimo do problema vezanog za sam pojam kompetencije. Neko bi pomislio da ovo nije ništa novo i da su i stari i postojeći programi imali u vidu završne kompetencije, i pri tom se obično misli na ciljeve programâ obično definisane kao lista zanimanja koja će diplomirani student moći da obavlja ili pak kao lista gradivâ koje će student znati po završetku studija.

Pod pojmom *kompetencije*¹ uobičajeno se podrazumevaju znanja, sposobnosti i veštine koje osoba stiče ili

1 Videti rečnik pojmova, poglavlje 2, i razliku u upotrebi reči kompetencija i stručnost, kao i pojedinačna objašnjenja za pojmove znanje, sposobnost i veština.

treba da razvija, a koje je čine sposobnom da nešto uradi. Obrazovanje u čijem je fokusu student između ostalog ima za cilj da studenti na kraju obrazovnog procesa budu kompetentni, odnosno da studente dovede do toga da poseduju određena znanja, veštine i sposobnosti. Kompetencije u tom smislu predstavljaju dinamičnu kombinaciju znanja i njegove primene, stavova i odgovornosti koji opisuju ishode učenja obrazovnog programa.

Naravno ne postoji, niti može postojati apsolutna saglasnost oko toga šta bi zapravo trebalo da budu znanja, sposobnosti i veštine koje treba da budu postavljene kao cilj obrazovanja. Različiti partneri u procesu obrazovanja (akademsko osoblje, poslodavci, diplomirani studenti, studenti koji su još u procesu obrazovanja itd.) obično imaju različita gledišta o tome šta bi trebalo da budu završne kompetencije, kao i o tome koje kompetencije su najvažnije.² Ovo, naravno, ne znači da ne treba nastaviti dijalog, niti da je uzaludan proces usaglašavanja između ovih partnera oko toga šta bi trebalo da bude ishod učenja izražen u vidu kompetencija. Naprotiv, jedino ukoliko razvoj kurikuluma i obrazovni proces uopšte počnemo sagledavati sa njegovog projektovanog kraja i ukoliko počnemo definisati kompetencije i diskutovati o kompetencijama doći ćemo do veće transparentnosti celokupnog procesa obrazovanja. Ovde se upravo radi o često pominjanom novom jeziku koji se razvija, naime o *jeziku kompetencija* koji nastaje iz uverenja da upravo ovakav jezik pruža mogućnost da se izrazi uporedivost u smislu onoga

2 Ovo pokazuju i rezultati konsultacija vezanih za relevantnost i značaj pojedinih opštih kompetencija sa poslodavcima, diplomiranim studentima i akademskim osobljem sprovedenih u okviru projekta Tuning na evropskom nivou, kao i u okviru regionalnog Tuning projekta sprovedenog od strane AAOM-a i Centra za obrazovne politike.

što osobe koje diplomiraju mogu da (u)rade. Takođe, jezik kompetencija omogućava izražavanje zajedničkih referentnih tačaka za različite akademske discipline, nudeći na taj način nepreskriptivni referentni okvir za akademsku zajednicu. Pored značaja koji imaju za sam obrazovni proces, nastavnike i studente, kompetencijama se lakše komunicira sa stranama zainteresovanim za obrazovanje – pre svega poslodavcima – koji inače imaju poteškoće da protumače obrazovne ciljeve, kao i da shvate šta zaista diplomirani studenti, tj. njihovi potencijalni zaposleni znaju i umeju.

Postoji više podela kompetencija. Ovde navodimo podjele nastale u okviru Tuning projekta.³ Ova podjela, pre svega, deli kompetencije na opšte (ili generičke) i stručne:

- Opšte kompetencije (eng. *generic competences*) trebalo bi da poseduju svi koji završe određeni nivo obrazovanja bez obzira na nauku ili struku kojom se bave (kao npr. znanje stranog jezika, primena znanja u praksi, elektronska pismenost).
- Stručne kompetencije (eng. *subject specific competences*) identifikuju se za svaku struku ili oblast studija i u tom smislu one su uže.

U okviru Tuning projekta definisane su tri grupe opštih kompetencija – *instrumentalne, interpersonalne i sistemske*.

U instrumentalne opšte kompetencije spadaju:

1. sposobnost analize i sinteze
2. sposobnost planiranja i organizovanja

3 Julia Gonzales, Robert Wagenaar (editors), *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen, 2005. Takođe i na http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.html

3. osnovno opšte znanje
4. utemeljenje u osnovnom profesionalnom znanju
5. usmena i pisana komunikacija na maternjem jeziku
6. znanje stranog jezika
7. elementarno poznavanje računara
8. veštine menadžmenta informacija (sposobnost da se dobije i analizira informacija iz različitih izvora)
9. rešavanje problema
10. odlučivanje.

U interpersonalne opšte kompetencije spadaju:

1. sposobnost kritike i samokritike
2. timski rad
3. interpersonalne veštine
4. sposobnost rada u interdisciplinarnim timovima
5. sposobnost komuniciranja sa ne-ekspertima iz drugih oblasti
6. razumevanje raznolikosti i multikulturalnosti
7. sposobnost rada u međunarodnom okruženju
8. etička posvećenost.

U sistemske opšte kompetencije spadaju:

1. sposobnost primene znanja u praksi
2. istraživačke veštine
3. sposobnost učenja
4. sposobnost prilagođavanja novim situacijama
5. sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost)
6. vođstvo
7. razumevanje kultura i običaja drugih zemalja
8. sposobnost nezavisnog rada

9. kreiranje i menadžment projekata
10. pokretački i preduzetnički duh
11. briga o kvalitetu
12. želja za uspehom.

Ovo, naravno, ne znači da je ova podela jedina moguća, niti da je lista kompetencija koju Tuning i ovaj tekst navode konačna, a naročito bi trebalo imati u vidu i to da svaki kurikulum nastaje na specifičnoj instituciji i unutar društva koje može imati potrebu za posebnim opštim i specifičnim kompetencijama koje ovde nisu navedene. Ako se, na primer, uzme u obzir tranzicioni karakter društva i skora prošlost regiona, neobično važnim se mogu smatrati i kompetencije kao što su: društvena odgovornost, kritičko mišljenje i čitanje, razumevanje rodnosti i rodni odnosa itd.

Što se tiče stručnih kompetencija, treba naglasiti da je u toj oblasti dijalog unutar određene struke apsolutno neophodan kako radi međusobne prepoznatljivosti kurikuluma, tako i radi priznavanja delova studija ili pak završnih kvalifikacija u slučaju mobilnosti studenata. Inicijative za dijalog te vrste već postoje unutar više tematskih Socrates mreža⁴ koje na evropskom nivou okupljaju stručnjake i njihove institucije vezane za pojedine nauke i/ili studijske grupe. Neophodnost formiranja sličnih mreža nameće se i kao neophodnost ne samo na evropskom nivou nego i na nacionalnom nivou. Ovakva vrsta usaglašavanja ne podrazumeva izradu identičnih kurikuluma ili planova i programa za sve institucije unutar mreže, već isključivo usaglašavanje na polju izlaznih opštih i stručnih kompetencija, dok put do ostvarivanja tih kompetencija i te kako može da varira od kurikuluma do kurikulu-

4 http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka3e.html

ma, tj. da bude različit na različitim visokoobrazovnim institucijama.

Ishodi učenja

Jedan od zvaničnih seminara u okviru Bolonjskog procesa koji je prethodio Samitu ministara u Bergenu bio je posvećen ishodima učenja (Edinburg, jul 2004. godine). U okviru tog seminara bilo je diskusije i o definiciji ishoda učenja. Na osnovu 7 donekle različitih definicija,⁵ došlo se do definicije koja je diskutovana i u okviru dva seminara, posvećena razvoju kurikuluma, koje je organizovao AAOM (mart/april 2005. godine i april 2006. godine):

Ishod učenja je precizno napisana izjava o tome šta bi student trebalo da zna, razume ili može da demonstrira na kraju određene jedinice učenja (časa, kursa ili po dobijanju kvalifikacije, tj. na kraju studijskog programa).

Povodom ove definicije potrebno je naglasiti sledeće:

- Važno je da ishod učenja bude u pisanom obliku. Time se postiže transparentnost i izbegavaju se problemi u tumačenju.
- Deo koji glasi „trebalo da“ ukazuje na mogućnost a ne na garanciju, budući da predavač i institucija u celini mogu samo da stvore uslove za učenje, ali u suštini ne mogu da garantuju da će student zaista to naučiti.

5 Pogledati prezentacije i zaključke seminara u Edinburgu na http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02-Points_for_consideration.pdf ili na http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka3b.html

Dobro napisan ishod učenja treba da sadrži sledeće delove:

- Glagol koji navodi šta se očekuje da će student moći da radi na kraju perioda učenja.
- Reč koja se odnosi na to čime student raspolaže. U slučaju da se ishod odnosi na veštinu, reč može da opiše način na koji se ta veština primenjuje.
- Reč koja se odnosi na prirodu učinka potrebnu kao dokaz da je materija savladana.

Slede primeri dobro definisanih ishoda učenja:

1. Na kraju čitanja ovog poglavlja od čitaoca se očekuje da može da pokaže detaljno razumevanje pojma „ishod učenja“ i da može da objasni odnos pojma „ishod učenja“ i pojma „kompetencija“.
2. Na kraju kursa student bi trebalo da može da pokaže detaljno razumevanje istorijskog i društvenog konteksta u kojem je izabrani tekst smešten, kako na osnovu proučavanja samog teksta, tako i na osnovu studiranja druge odgovarajuće literature.

Dakle, neophodno je jasno definisati kojim to kompetencijama bi student trebalo da raspolaže da bi se moglo smatrati da je postignut ishod učenja. Osim toga, ishod učenja u sebi sadrži i obavezu da se raspolaganje tim kompetencijama jasno demonstrira.

Ishode učenja možemo, kao što je rečeno, formulisati za svaku zaokruženu celinu učenja: od pojedinačnog časa do celokupnog studijskog programa, s tim što je neophodno imati ishode učenja na nivou studijskog programa i na nivou pojedinih kurseva, dok je na drugim nivoima to poželjno kako bi se pospešila koherentnost studijskog programa. U tom smislu, neophodno je da ishodi učenja ma-

njih, tj. kraćih celina budu usklađeni sa većim celinama, što u praktičnom smislu znači:

- ishode učenja pojedinih kurseva treba definisati na osnovu već definisanih ishoda učenja celokupnog studijskog programa;
- ishode učenja pojedinačnog časa (ako se uopšte pišu na tom nivou) treba definisati na osnovu već definisanih ishoda učenja datog kursa.

Dakle, potrebno je da ishodi učenja zadovolje kriterijume:

1. jasnosti – da nema nejasnih termina,
2. logičke usklađenosti – međusobno i sa ishodima učenja šire celina učenja,
3. operativnosti – da budu proverljivi.

Postavlja se pitanje: Kakav je odnos ishoda učenja i kompetencija? Ukoliko se pogledaju navedeni primeri može se videti da su kompetencije najvažniji deo formulacije ishoda učenja. U primeru broj 2 formulacija „*detaljno razumevanje* istorijskog i društvenog konteksta...“ upravo predstavlja jednu kompetenciju. Primer broj 1 sadrži dve kompetencije – obe se odnose na razumevanje, ali na razumevanje različitih stvari. Iz ovoga sledi da je nemoguće definisati ishod učenja ukoliko nemamo jasno definisane kompetencije koje želimo da razvijemo kroz određeni kurs ili studijski program. Razlika između liste kompetencija i liste ishoda učenja je u tome što se kroz ishod učenja definiše i način na koji će se demonstrirati, tj. proveriti da li je data kompetencija (ili više njih) stečena ili nije. S tim u vezi, iz formulacije ishoda učenja proizlazi i metod ocenjivanja studenata, tj. provere stečenih ili razvijenih znanja, veština i sposobnosti, o čemu će više reči biti u narednom poglavlju.

Na kraju, treba istaći da kompetencije i ishodi učenja u velikom broju zemalja imaju i normativnu ulogu koja se, pre svega, ogleda u njihovom korišćenju kao benčmar-ka⁶ za određene studijske programe u procesima osiguranja kvaliteta i akreditacije. Primer takve upotrebe ishoda učenja i kompetencija je rad *Quality Assurance Agency* u Velikoj Britaniji i njene dve publikacije koje sadrže benčmarke za različite naučne oblasti.⁷

6 Videti poglavlje o terminologiji.

7 http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka3e.html

7. METODI NASTAVE I OCENJIVANJA EVROPSKI SISTEM PRENOSA BODOVA

Kao što je rečeno u uvodu, ovo poglavlje ne pretenjuje da zadre u problematiku kojom se bave pedagogija ili psihologija, niti da daje konkretne preporuke koje se tiču nastave u nekoj konkretnoj studijskoj oblasti ili u okviru neke konkretne visokoškolske institucije. Cilj poglavlja je da ukaže na poželjan redosled radnji u procesu definisanja metoda nastave i ocenjivanja a koje bi trebalo da dovedu do optimalnih rezultata po pitanju ishoda učenja.

Veza između ishoda učenja i nastave

Nakon što su na pravi način definisani ishodi učenja, neophodno je pristupiti razradi metodâ nastave i ocenjivanja koji će omogućiti ostvarivanje tih ishoda učenja. Tu, pre svega, treba razmotriti odnos nastavnih ciljeva i ishoda učenja. Kao što je već rečeno, ova dva pojma nisu ista: ishodi učenja se odnose na studente i ono što oni nauče; nastavni ciljevi se odnose na aktivnosti predavača kojima se omogućava postizanje ishoda učenja. Postojeći nastavni planovi i programi, kao što je već rečeno u uvodu, pre svega govore o nastavnim ciljevima.

Nastavni ciljevi se prevashodno odnose na sadržaj nastave. To znači da bi sadržaj nastave, tj. opis tema koje treba obraditi u okviru jednog kursa trebalo definisati nakon definisanja ishoda učenja za taj kurs. U suprotnom, može doći do toga da kurs bude opterećen suvišnim gradivom čijim se savlađivanjem ne stiču kompetencije iskazane preko ishoda učenja.

Po pitanju metoda nastave, tu je pre svega bitno napomenuti da od a) stava predavača prema nastavi i b) metoda nastave, zavisi uspešnost studenata u postizanju ishoda učenja. Po pitanju prvog faktora – stava predavača prema nastavi, već je rečeno da stav studenata prema učenju umnogome odslikava stav njihovog predavača prema predavanju. Kvalitetno postizanje dobro definisanih ishoda učenja podrazumeva da studenti razumeju učenje kao proces u kojem preispituju svoje razumevanje koncepata i procesa i/ili stvaraju nove koncepte i razumeju veze između njih. Da bi ovo bilo moguće, neophodno je da predavači za svoj nastavni cilj nemaju puko prelaženje gradiva već da se trude da što je moguće više ostvaruju tzv. „interaktivnu“ nastavu. Interaktivna nastava, u okviru ovog priručnika, podrazumeva:

- a) aktivno učešće studenata tokom predavanja, vežbi, laboratorijskog rada itd., a kroz diskusije, prezentacije, postavljanje pitanja, obrađivanje dela gradiva od strane samih studenata itd.
- b) raznovrsnost korišćenih metoda. Ovo je posebno bitno ukoliko se ima u vidu da ishodi učenja podrazumevaju postizanje raznovrsnog skupa kompetencija koje se ne mogu razviti ukoliko se metodi nastave svode samo na *ex cathedra* predavanja ili samo na rad u grupama ili samo na prezentacije itd.

Što se tiče veze između ishoda učenja i metoda i kriterijuma za ocenjivanje, tu je bitno reći sledeće:

1. Treba imati u vidu razliku između očekivanih i željenih ishoda učenja. U odnosu na tu razliku je moguće definisati:
 - a. da je za prelaznu ocenu neophodno ispuniti očekivane ishode učenja

- b. da je za najvišu ocenu neophodno ispuniti željene ishode učenja.

U „prostoru“ između ova dva kriterijuma (donjeg i gornjeg) mogu se jasno definisati kriterijumi za ostale ocene.

2. Metod ocenjivanja mora da odgovara definisanim ishodima učenja, ili jednom ishodu učenja. Dakle, ukoliko je ishod učenja npr. „da student ume da reši određeni problem iz dinamike korišćenjem jednačina Njutnovih zakona“, onda se to može na adekvatan način „proveriti“ zadavanjem seta zadataka u kojima se pojavljuju različiti dinamički sistemi. Međutim, ukoliko je ishod učenja „da student ume da na koherentan način prezentuje da razume suštinu Njutnovih zakona“, onda bi rešavanje zadataka moglo da dâ pogrešan utisak – moguće je naučiti proceduru i redosled kojim se određene jednačine koriste i rešavaju a ne poznavati njihovu suštinu. Rešenje bi, u drugom slučaju, moglo da bude da se od studenta zahteva da npr. održi čas u srednjoj školi posvećen Njutnovim zakonima.
3. Moguće je da se jednim metodom ocenjivanja procenjuje ostvarenost više ishoda učenja i obrnuto – da je potrebno više različitih metoda ocenjivanja kako bi se procenila ostvarenost jednog ishoda učenja.

Metodi nastave i kompetencije

Imajući u vidu da su ishodi učenja izraženi preko opštih i specifičnih kompetencija, postavlja se pitanje koji metodi nastave omogućavaju sticanje ili razvijanje opštih

kompetencija, a koji sticanje ili razvijanje stručnih kompetencija?

Za opšte kompetencije je priča donekle jednostavnija. Pre svega, treba imati u vidu da se jedan deo opštih kompetencija već u nekoj meri razvija na nižim nivoima obrazovanja, tj. da je uloga visokog obrazovanja u tome da te kompetencije produbi i/ili proširi. To takođe podrazumeva i da uloga visokog obrazovanja nikako ne sme da zaustavi razvoj datih kompetencija ili da ga čak preusmeri, iako postoje kursevi u okviru kojih se studenti obeshrabruju da pokažu određene kompetencije, kao što su npr. sposobnost kritičkog mišljenja ukoliko se mišljenje studenata ne traži ili obezvređuje, ili sposobnost analize i sinteze ukoliko se predavanje svodi na *ex cathedra* iščitavanje gradiva (videti potpoglavlje o „Mom predmetu“). Dodatno, ukoliko date kompetencije nisu razvijene tokom prethodnog obrazovanja, uloga visokog obrazovanja mora biti u ispravljanju greške napravljene tokom prethodnog obrazovanja (što ne „skida odgovornost“ sa prethodnih nivoa obrazovanja, ali podrazumeva saradnju između visokog obrazovanja, s jedne strane, i osnovnog i srednjeg obrazovanja, s druge strane, na otklanjanju tih grešaka).

Dalje, bitno je razumeti da postoje opšte kompetencije koje je moguće razviti u okviru jedne nastavne celine (u smislu pojedinačnog časa, ali i celog kursa), tj. određenu nastavnu celinu eksplicitno posvetiti sticanju određenih opštih kompetencija (ili jedne od njih), kao i opšte kompetencije koje se mogu razviti u okviru nastavnih celina posvećenih specifičnim kompetencijama, ali uz korišćenje adekvatnih nastavnih metoda.

Što se tiče metoda nastave namenjenih sticanju i razvijanju stručnih kompetencija, jedino što se može reći na ovom nivou opštosti jeste da se mora odgovorno pristupiti izboru nastavnih metoda, imajući u vidu ishode učenja

koji se odnose na sticanje tih stručnih kompetencija. Jedan primer (Njutnovi zakoni) naveden je gore. Sve ovo dodatno naglašava važnost dobro formulisanih ishoda učenja. *Dobro formulisan ishod učenja, u suštini, u sebi sadrži, manje ili više eksplicitno, metode nastave.*

Još o ocenjivanju

Prvo pitanje koje treba postaviti kada se govori o adekvatnim metodima ocenjivanja jeste da li je ocenjivanje uopšte potrebno? To jest, čemu uopšte služi ocenjivanje studenata?

Odgovor na ovo pitanje mogao bi da uključi sledeća tvrđenja:

- studente motiviše povratna informacija o njihovom napretku u vidu ocene, kako u smislu da li su postigli ono što se od njih očekuje, tako i u smislu gde se nalaze u odnosu na svoje kolege;
- ocenjivanje studenata može koristiti pri selekciji studenata za npr. dalje školovanje ili dodeljivanje stipendija. Koliko je ovakva selekcija pravedna zavisi od pravednosti i validnosti ocenjivanja;
- ocenjivanje studenata daje povratnu informaciju predavačima o njihovom sopstvenom uspehu;
- ocenjivanje studenata daje povratnu informaciju upravnim organima o efikasnosti pojedinih kurseva, a samim tim i predavača na tim kursevima.

U suštini, ocenjivanje služi da se, u određenoj meri, demonstriraju rezultati dva procesa: predavanja (od strane predavača) i učenja (od strane studenata).

Ovde treba naglasiti da se pod ocenjivanjem podrazumeva pre svega procena da li je student položio ili nije (tj.

da li je zaslužio bar prelaznu ocenu – „6“), kao i određivanje koju je ocenu student zaslužio (6, 7, 8, 9 ili 10).

Postoje sistemi visokog obrazovanja u kojima se „ocenjivanje“ svodi na procenu da li je student položio ili nije, bez dodavanja informacija o tome u kojoj meri je student položio. Takvi sistemi (ili takvi programi ili kursevi u okviru nekih sistema) u suštini imaju definisane samo očekivane ishode učenja. Jedan od takvih sistema je doskora bio u Švedskoj, dok npr. u Norveškoj u okviru studijskih programa postoje kursevi gde je ocenjivanje svedeno na odluku „položio/la ili nije položio/la“. Imajući u vidu postojeću tradiciju ocenjivanja studenata u Srbiji, tj. postojanje ne samo prelaznih ocena nego ocena na skali od 6 do 10, sledi da je neophodno za sve kurseve svih studijskih programa jasno definisati i očekivane i željene ishode učenja.

Naredni problem u vezi sa ocenjivanjem studenata jeste u tome da li se koristi apsolutna ili relativna skala znanja, tj. da li se ocene daju studentima imajući u vidu njihovu relativnu uspešnost (tj. njihovu uspešnost u odnosu na svoje kolege) ili njihovu apsolutnu uspešnost (tj. njihovu uspešnost u odnosu na unapred definisanu skalu znanja). Postoje pedagoške i sistemske prednosti oba rešenja. Osim toga, uspostavljanje apsolutne skale znanja je smislenije u oblastima u kojima je stečeno znanje lakše kvantifikovati.

Ovaj problem je u vezi sa često spominjanim zahtevom da ocene studenata tokom određenog vremenskog perioda u okviru jednog kursa prate, u određenoj meri, normalnu, tj. Gausovu raspodelu. Često se u javnosti pominje da implementacija ESPB-a podrazumeva i uspostavljanje ESPB raspodele ocena po kojoj raspodela studenata koji su položili dati kurs treba da bude sledeća

(raspodela je data u skladu sa ESPB ocenama od A do E, gde F znači da student nije položio):

Ocena	Procenat studenata sa tom ocenom
A	10%
B	25%
C	30%
D	25%
E	10%

Pre svega, treba jasno naglasiti da implementacija ESPB ne zahteva i implementaciju ove raspodele ocena. S jedne strane, nije definisan vremenski period u okviru kojeg bi ocene trebalo da „slede“ ovu raspodelu: da li je to jedan semestar, jedan ispitni rok, jedna generacija, više generacija itd; nije definisan ni broj studenata koji predstavlja dovoljno velik uzorak da bi bili ispunjeni uslovi za normalnu raspodelu. U tom smislu, bila bi greška koristiti skalu znanja „unapred“, tj. truditi se pre davanja ocena da one slede raspodelu navedenu u tabeli. S druge strane, korišćenje ESPB raspodele ocena (ili bilo koje druge raspodele ocena) podrazumeva i apsolutnu skalu znanja i ne bi trebalo koristiti raspodelu ocena navedenu u tabeli ukoliko ne postoji apsolutna skala znanja.

Ocenjivanje mora biti u skladu sa ishodima učenja. Štaviše, dobro definisan ishod učenja, budući da predstavlja izjavu o tome šta student mora da pokaže/dokaže, sadrži u sebi manje ili više eksplicitno definisane metode ocenjivanja. Ovde je bitno naglasiti da, kao što treba koristiti raznovrsne metode nastave, tako treba koristiti i raznovrsne metode ocenjivanja, imajući u vidu da su kompetencije koje čine ishode učenja takođe raznovrsne, te da se proverava da li su one stečene ili nisu, ne može adekvatno izvr-

šiti korišćenjem samo jednog metoda ocenjivanja, npr. testa ili usmenog ispita.

Zakon o visokom obrazovanju, kao što je već rečeno, predviđa da student može da „dobije“ 30–70% svoje ocene tokom samog kursa. Promena iz jedne ekstremne situacije (u velikoj većini slučajeva, završni ispit, pismeni ili usmeni, bio je jedini način ocenjivanja) može značiti i odlazak u drugu ekstremnu situaciju u kojoj će i rad predavača i rad studenata biti opterećen prečestim i neadekvatnim ocenjivanjem. Ovo nikako ne treba da posluži kao izgovor predavačima da izaberu „liniju manjeg otpora“ i odluče da se minimalnih 30% odnosi na „aktivnost na času“ koja se procenjuje tako što predavač vodi evidenciju izostanaka, tj. „upisuje minuse“. Cilj je da se eksplicitno predstavi loša praksa, a ne da se daju dobre ideje. Prelazak na kontinuirano ocenjivanje nedvosmisleno znači više rada tokom semestra i za studente i za predavače, ali ono što se želelo reći jeste da treba voditi računa da ne dođe do obesmišljavanja kontinuiranog ocenjivanja tako što će se npr. uvesti testovi na svake dve nedelje ili 4 kolokvijuma tokom semestra. Dinamiku kontinuiranog ocenjivanja treba uskladiti sa, s jedne strane, ishodima učenja i, s druge strane, specifičnostima samog kursa i manjim nastavnim celinama koje postoje u okviru kursa. Dakle, moguće je da će se postizanje nekog ishoda učenja moći proceniti relativno rano tokom trajanja kursa, dok će se procena postizanja nekog drugog ishoda učenja moći izvršiti samo pri kraju kursa. Uz to, postojaće i oni ishodi učenja koji će zahtevati procenu postignuća relativno često tokom semestra.

Na kraju, treba podsetiti da je učenje moguće i bez jasnog prisustva predavača, tj. da studenti mogu da uče od svojih kolega. To znači da treba razmotriti i mogućnosti da studenti učestvuju u ocenjivanju svojih kolega pa čak i samih sebe. Tvrdnja da će to dovesti do snižavanja krite-

rijuma nije do sada potkrepljena ni jednim validnim istraživanjem.

Evropski sistem prenosa bodova – ESPB

Često se može čuti, pogotovo od osoba na rukovodećim pozicijama u visokoškolskim institucijama, da „će reforma nastavnih planova i programa biti izvršena uvođenjem ESPB-a“. Osim što se time demonstrira nerazumevanje pojmova reforme, kao i odnosa kurikuluma i nastavnih planova i programa (o čemu je ovde već bilo reči), pokazuju se i nerazumevanje ESPB-a kao takvog.

Kratko rečeno – uvođenje ESPB-a ima smisla jedino ukoliko se sprovede na kraju ciklusa u razvoju kurikuluma, tj. ako i samo ako su do tada na pravi način definisani ishodi učenja, kako za celokupni studijski program, tako i za pojedinačne kurseve u okviru studijskog programa, kao i ako i samo ako su, na osnovu tako definisanih ishoda učenja, na adekvatan način formulisani metodi nastave i ocenjivanja. Bilo kakvo uvođenje ESPB-a bez ispunjenja gore navedenih uslova predstavlja „kozmetiku“.

Prepostavimo, ipak, da su zadovoljeni navedeni uslovi. Na koji način se tako definisanim kursevima dodeljuju ESPB bodovi?

Osnovu ESPB sistema predstavlja studentsko radno opterećenje. Dakle, ESPB ni u kom slučaju ne predstavlja meru kvaliteta predavača ili njegovog/njenog statusa, značaja ili težine samog kursa. Ovo je potrebno posebno naglasiti budući da dosadašnja iskustva sa pojedinih fakulteta svedoče upravo o ovakvom, pogrešnom, razumevanju ESPB-a.

U tom smislu postoje tri važne pretpostavke:

1. prosečna radna nedelja prosečnog studenta bi trebalo da traje 40 radnih sati.

2. u radnu nedelju ulaze sve aktivnosti studenta vezane za visoko obrazovanje, tj. radna nedelja uključuje kako aktivnost studenta tokom tzv. kontakt časova, tako i njegov samostalni rad (u smislu pripreme za predavanja, vežbe, rad u laboratoriji, pripreme za testove, prezentacije, pisanje seminarskih radova i eseja, čitanje literature itd.).
3. ESPB podrazumeva da jedan ceo semestar vredi 30 ESPB bodova. U zavisnosti od trajanja semestra, tj. od toga koliko nedelja traje semestar, može se odrediti koliko sati vredi jedan ESPB bod.¹

Dakle, imajući u vidu definisane ishode učenja, tj. metode nastave i ocenjivanja, pristupa se proceni radnog opterećenja studenata za svaki kurs. Kao što je već navedeno, tokom ovog procesa je neophodno uzeti u obzir i samostalni rad studenata i najčešće se procenjuje da na jedan „kontakt čas“² dolazi jedan i po do dva sata samostalnog rada, ali ovo treba shvatiti samo kao generalni „putokaz“ jer se takva proporcija ne može primeniti automatski, budući da predstavlja prosečan odnos na nivou prosečnog studijskog programa u celini. Pojedini fakulteti već koriste druge mere da procene opterećenje studenata u samostalnom radu, kao što su broj strana koji se može pročitati za sat vremena itd. Ovde namerno nije navedena nijedna od tih mera, jer njihovoj primeni ne treba pristupi-

1 U tom smislu možemo razlikovati: relativnu vrednost bodova (u smislu jedan semestar vredi 30 bodova ili jedna akademska godina vredi 60 bodova) i apsolutnu vrednost bodova koja se izračunava određujući broj sati koji sačinjavaju opterećenje tokom akademske godine. U većini slučajeva je taj broj između 1500 i 1800 sati godišnje, tako da jedan bod označava 25–30 radnih sati.

2 Iako, uopšte uzev, čas traje 45 minuta a ne jedan sat, u smislu ESPB-a ta razlika se najčešće ne uzima u obzir.

ti površno, a neophodno je da se adekvatnost tih mera iznova proverava.

Ovo nas dovodi do narednog problema – jednom određeni ESPB bodovi nisu određeni zauvek. Upravo zbog toga što radno opterećenje studenata uključuje i njihov samostalni rad, neophodno je kontinuirano proveravati da li je to samostalno radno opterećenje određeno na adekvatan način. To podrazumeva da su konsultacije sa studentima obavezne u ovom procesu. Na kraju krajeva, i sam Zakon o visokom obrazovanju garantuje učešće studenata u telima koja se bave uvođenjem ESPB-a.

Ovde treba napomenuti da ESPB ni u kom slučaju ne zamenjuje ocenu. Svaki student koji je uspešno završio određeni kurs stiče onaj broj bodova koji su predviđeni za taj kurs, bez obzira da li je njegova/njena ocena 6 ili 10. U dodatku diplomi će, svakako, biti navedeni i ESPB bodovi i pojedinačne ocene, ukoliko su one uopšte predviđene.

Kompetencije predavača

Postavlja se sada pitanje koje to kompetencije treba da poseduju predavači u sistemu u kojem je kurikulum razvijen na ovde opisani način. Zakon o visokom obrazovanju predviđa i evaluaciju pedagoških sposobnosti tokom biranja u zvanja. Institucijama je ostavljeno da odluče na koji način će se te pedagoške sposobnosti procenjivati i u kojoj meri će uticati na izbor.

Ovde je važno istaći da je, pre svega, neophodno da predavači budu svesni toga da od njihovog stava prema procesu predavanja (*teaching*) umnogome zavisi stav studenata prema procesu učenja (*learning*). Uprošteno: onoliko koliko su predavači površni u obavljanju svog posla, toliko će studenti biti površni u obavljanju svog. Dalje,

bitno je i razumevanje procesa učenja i postojanja različitih stilova učenja, zbog čega je neophodno postojanje raznovrsnih metoda nastave. Predavači takođe moraju biti sposobni da metode nastave i metode ocenjivanja usklade sa ishodima učenja, tj. sa kompetencijama koje će studenti steći, prema očekivanju, ili razviti tokom jednog kursa. Bitno je i da predavači mogu da procene opterećenje studenata ili da budu otvoreni za sugestije studenata po tom pitanju.

Kada je reč o stručnosti predavača u njihovim oblastima – stručnost je neophodna, ali se postavlja pitanje na koji način se garantuje ta stručnost i kako obezbediti da insistiranje na matičnosti pojedinih fakulteta i podela na uže stručne oblasti, a samim tim i izbori predavača u uže stručne oblasti ne onemogućuje uvođenje novih kurseva ili menjanje strukture kurseva. U tom smislu, jedna od kompetencija predavača bi morala da bude i sposobnost da razvijaju i organizuju kurseve iz bliskih naučnih oblasti, čak i ukoliko to nije konkretna uža oblast za koju je predavač izabran. Osim toga, neophodno je da predavači poseduju sposobnost da rade u timu, te da npr. mogu zajednički da organizuju kurs koji će se ticati konkretnih užih oblasti za koje su izabrani ili bliskih naučnih oblasti. Ovakav način rada je, očigledno, u direktnoj suprotnosti sa konceptom „Moj predmet“, ali je već navedeno da je „Moj predmet“ anomalija koja bi trebalo da nestane.

8. OD TEORIJE DO PRAKSE

Putokaz – neophodna pitanja

Kao što je rečeno u uvodu, za naslov ovog priručnika izabrana je formulacija „Razvoj kurikuluma“ kako bi se naglasilo da je u pitanju kontinuirani proces koji se odvija u ciklusima. Grubo govoreći, ovi ciklusi traju jednu akademsku godinu u slučaju celokupnog studijskog programa ili npr. jedan semestar u slučaju jednog kursa. U suštini, potrebno je iznova postaviti pitanja u nastavku teksta kad god grupa studenata završi celokupan studijski program ili jedan kurs. Posebno je važno kroz ciklus proći navedenim redosledom (prvi, drugi, treći korak) ukoliko se pristupa početnoj reformi kurikuluma, prevashodno u smislu usklađivanja sa zahtevima Zakona o visokom obrazovanju.

Prvi korak – nivo studijskog programa

1. Koje studijske programe određena institucija želi i može da pruži studentima?
2. Kom ciklusu studija odgovaraju dati studijski programi:
 - a. u odnosu na deskriptore nivoa (Dablinske deskriptore)?
 - b. u odnosu na Evropski okvir kvalifikacija?
 - c. u odnosu na nacionalni okvir kvalifikacija?
3. Koja je svrha svakog od tih studijskih programa?
 - a. Koja je relevantnost studijskog programa:
 - za tržište rada, tj. da li su studenti po završetku datog studijskog programa zapošljivi?

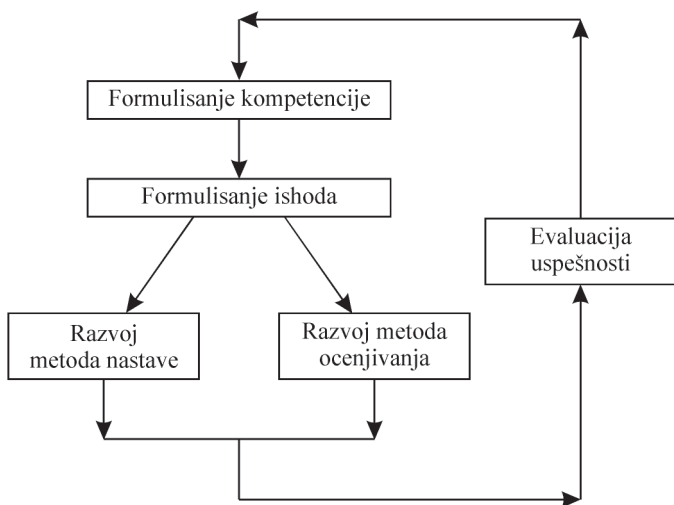
- Koje je mišljenje svršenih studenata i poslodavaca?
- za dalje školovanje?
- b. U kom odnosu su predviđeni studijski programi prvog ciklusa i drugog ciklusa:
- u okviru iste institucije?
 - u odnosu na studijske programe drugih institucija?
4. Koje kompetencije student treba da poseduje po završetku studijskog programa?
- a. Koje su opšte kompetencije?
 - b. Koje su specifične kompetencije?
5. Na osnovu tih kompetencija – koji su ishodi učenja za celokupan studijski program?
6. Koji su kursevi neophodni da bi se omogućilo postizanje ishoda učenja iz pitanja 5?
7. Na koji način se omogućava sticanje/razvijanje opštih kompetencija u okviru celokupnog studijskog programa?
- a. Koje opšte kompetencije je bolje razvijati kroz posebne kurseve?
 - b. Koje opšte kompetencije je bolje razvijati kroz korišćenje adekvatnih metoda nastave u okviru drugih (stručnih) kurseva?
8. Postoje li kursevi koji su zajednički za više studijskih programa i da li je moguće izvršiti (delimičnu) modularizaciju nastave?
9. Ukoliko je moguće izvršiti delimičnu modularizaciju nastave – koji su uslovi za pristup pojedinačnim kursevima i koja je prohodnost po završetku nekog kursa ka drugim kursevima?
10. Ko će držati različite oblike nastave za date kurseve?

Drugi korak – nivo pojedinačnog kursa

1. Koje su kompetencije koje student treba da stekne/razvije po završetku datog kursa?
 - a. Koje su opšte kompetencije?
 - b. Koje su stručne kompetencije?
2. Na osnovu tih kompetencija – koji su ishodi učenja za dati kurs?
3. Koji su očekivani ishodi učenja? Šta student treba da pokaže da zna/ume da bi dobio prelaznu ocenu?
4. Koji su željeni ishodi učenja? Šta student treba da pokaže da zna/ume da bi dobio najvišu ocenu?
5. Da li se koristi apsolutna ili relativna skala znanja?
 - a. Ukoliko se koristi apsolutna skala znanja – šta student treba da pokaže da zna/ume da bi dobio ocene između prelazne i najviše?
 - b. Na koji način se koristi relativna skala znanja?
6. Koje sadržaje je neophodno „obraditi“ tokom kontakt časova da bi se postigli definisani ishodi učenja?
7. Koja literatura je predviđena za dati kurs?
8. Koji metodi nastave omogućavaju postizanje definisanih ishoda učenja?
9. Koji metodi ocenjivanja omogućavaju proveru da li su definisani ishodi učenja ostvareni?
10. Imajući u vidu metode i sadržaj nastave i metode ocenjivanja, koliko je radno opterećenje studenata, uključujući i vreme predviđeno za različite oblike samostalnog rada?
11. Na koji način se došlo do procene radnog opterećenja? Šta studenti koji su završili kurs misle o

proceni opterećenja? Da li je opterećenje preveličano ili potcenjeno?

12. Koliko ESPB bodova odgovara datom opterećenju?



Shema formulisanja kompetencija, ishoda učenja i metoda nastave i ocenjivanja za pojedinačni kurs. Preuzeto i prerađeno iz: Jenny Moon, *The Module and Programme Development Handbook*, Kogan Page, London, 2002.

Treći korak – nazad na nivo studijskog programa

1. Postoje li kompetencije definisane za celokupan studijski program koje nisu „pokrivene“ pojedinačnim kursovima?
2. Ima li preklapanja između kurseva?
3. Kakva je raspodela opterećenja studenata u okviru studijskog programa?

- a. Da li ukupan broj bodova predviđen za dati studijski program odgovara broju bodova predviđenom za dati ciklus studija?
 - b. Postoje li semestri gde je opterećenje veće ili manje od 30 ESPB bodova?
4. Ukoliko postoji neusklađenost u bodovima (tj. previše bodova) – postoje li kompetencije definirane na nivou celog studijskog programa koje ne odgovaraju datom ciklusu studija ili koje nije moguće adekvatno razviti imajući u vidu vremenska ograničenja?
- a. Postoje li kursevi koje je moguće drugačije osmisliti?
 - b. Da li postoje efikasnije metode nastave koje mogu dovesti do sticanja/razvijanja istih kompetencija ali uz manje opterećenje studenata?

„Sve je to lepo i krasno, ali...“

Na kraju, postavlja se pitanje koliko je moguće sprovesti predložene promene kurikuluma u Srbiji? Promene kurikuluma predstavljaju tek deo ukupne reforme visokog obrazovanja i neke od navedenih preporuka nije lako u potpunosti implementirati ukoliko se drugi aspekti visokog obrazovanja ne reformišu. Ti drugi aspekti, između ostalog, podrazumevaju:

1. promenu načina finansiranja visokog obrazovanja:
Ova promena, i iz razloga koji se tiču efikasnosti i efektivnosti, kao i pravednije raspodele uložених sredstava, podrazumeva korenitu reformu načina finansiranja a ne sitne popravke trenutnog sistema finansiranja, koji je izrazito preskriptivan, zasno-

van isključivo na ulaznim parametrima koji ne odgovaraju potrebama modernog kurikuluma: npr. iz činjenice da zarade predavača zavise od broja kontakt časova dolazimo do toga da je broj kontakt časova toliki da čini da je radno opterećenje studenata preveliko. Dobra organizacija nastave, a samim tim i uspešno učenje mora da bude reflektovano i u načinu finansiranja, a nikako obrnuto – da način finansiranja diktira kako će biti organizovana nastava.¹ Promena načina finansiranja ne znači obavezno i povećanje sredstava koja se već ulažu u obrazovanje (iako bi i to trebalo razmotriti, pogotovo ukoliko se kroz razvoj visokog obrazovanja želi doprineti razvoju Srbije kao društva zasnovanog na znanju), ponajviše jer postoji nedostatak transparentnosti u odnosu na finansijsko poslovanje visokoškolskih institucija, prevelike razlike u prihodima između fakulteta istog univerziteta i zavidna kreativnost fakulteta u smislu naplaćivanja različitih administrativnih taksi od studenata. Veliki deo preporuka navedenih u okviru ovog priručnika može se implementirati bez ikakvih dodatnih finansijskih sredstava budući da bi razvoj kurikuluma s ciljem efikasnijeg, efektivnijeg i kvalitetnijeg visokog obrazovanja trebalo da bude „u opisu posla“ svih uključenih u ovaj proces (od pojedinačnog predavača do različitih tela na nivou države).

2. promenu organizacione strukture:

-
- 1 S tim u vezi, potrebno je otvoriti i raspravu o statusu zaposlenih na visokom obrazovanju, da li postoje su razlozi da oni dobiju status javnih službenika, koliko su ti razlozi opravdani, koje su pozitivne a koje negativne posledice takvog sistema i koje su moguće alternative.

O ovome je već bilo reči. Rascepanost univerziteta i uglavnom monodisciplinarna struktura fakulteta (ili odseka) onemogućava fleksibilnost u razvoju kurikuluma. Odredbe Zakona o visokom obrazovanju omogućavaju veći stepen integracije. Iako nijedan državni univerzitet ovo nije iskoristio na pravi način, ne znači da pod pritiskom konkurencije, drugačijeg načina finansiranja ili akreditacije fakulteti neće biti primorani da se odreknu svog pravnog identiteta. Promena organizacione strukture ne podrazumeva samo integraciju univerziteta već i drugačiji način upravljanja procesom nastave, drugačiju podelu odgovornosti unutar jedne institucije, uspostavljanje informacionih sistema koji mogu da podrže novi sistem studija itd.

Poseban izazov u ovom smislu je promenu stava i načina razmišljanja. Ova promena se često smatra nemogućom misijom budući da su se postojeći stavovi i način razmišljanja utemeljivali tokom dugog niza godina tokom kojih se sistem visokog obrazovanja nije menjao u skladu sa promenama u okolini, ili se menjao tako da se što više izoluje od iste okoline. Ono što je ovde važno istaći jeste da do promene u načinu razmišljanja i pristupu visokom obrazovanju kao takvom (kako od strane akademske zajednice, tako i od strane studenata, poslodavaca, društva u celini) može doći samo kroz širu promenu u razumevanju uloge obrazovanja u celini. S druge strane, „oaze“ dobre prakse koje postoje treba potpomagati (ili se one mogu međusobno podržavati). U tom smislu, AAOM-ov Centar za obrazovne politike je spreman da pruži svu potrebnu podršku i pomoć, kako u smislu informisanja, tako i u smislu koordinacije različitih aktivnosti (što je, u suštini,

započeto već 2001. godine konferencijom „Visoko obrazovanje u Srbiji na putu ka Evropi“).

Svest o tome da je razvoj kurikuluma samo deo razvoja visokog obrazovanja u celini i da jednim delom zavisi od načina i brzine promena sistema kao takvog nika-ko ne sme služiti kao opravdanje za *status quo*. S tim u vezi, treba imati u vidu da će promene u načinu finansiranja i u organizacionoj strukturi, procedura akreditacije i pojava konkurencije, kao i intenziviranje implementacije Bolonjske deklaracije (što će doprineti većoj saradnji sa visokoškolskim institucijama u inostranstvu) takođe doprineti razbijanju postojećih stavova i uverenja. Osim toga, moguće je neka prihvaćena uverenja i lošu praksu okrenuti same protiv sebe. Na primer, postojanje koncepta „Moj predmet“ omogućava i da oni koji žele da u okviru „Svog predmeta“, dakle na mikro-nivou, uvedu neke promene to i učine u određenoj meri čak i ako je većina kolega na katedri/odseku/fakultetu protiv takvih promena.

Iz ovoga proističe da je neophodno izvršiti pritisak i „spolja“ i „iznutra“ na sistem visokog obrazovanja da se reformiše kako bi se obezbedili adekvatni uslovi za kvalitetan pristup razvoju kurikuluma. Pri tom, treba imati u vidu da „mete pritiska“ nisu samo visokoškolske institucije već i različite državne institucije (ministarstva, ali i Nacionalni savet za visoko obrazovanje, Komisija za akreditaciju itd.). U tom smislu, ovaj priručnik je pokušao da ukaže i na one aspekte reforme visokog obrazovanja koji su van domena razvoja kurikuluma a koje je neophodno menjati s ciljem efikasnijeg, efektivnijeg, pristupačnijeg i kvalitetnijeg visokog obrazovanja.

Bibliografija¹

- Fallows, S. and Steven, C. (eds): *Integrating Key Skills in Higher Education*, Kogan Page, London, 2000.
- Kuh, G. D.: College Students Today, in Altbach, P. (Ed.): *In Defense of American Higher Education*, Johns Hopkins University, Baltimore, pp. 277–303, 2001.
- Gonzales, J. and Wagenaar, R. (editors), *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' Contribution to the Bologna Process*, University of Deusto, University of Groningen, 2005.
- Magna Charta Universitatum*, 1988. (Povelja univerziteta, koju je 1988. godine potpisalo 388 univerziteta, dostupna na srpskom jeziku: http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/5_HE_Soc/5_01_magna_charta_of_univ-oth-enl-t02.pdf, dokumentu pristupljeno 21-06-2006)
- Mann, S.: Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26, 7–19, 2001.
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije: *Higher Education in Serbia and the Bologna Process* (Nacionalni izveštaj Republike Srbije povodom Berlinskog samita ministara zemalja učesnica u Bolonjskom procesu, dostupan na: http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/6_BOLOGNA/I_reports/2003%20national%20reports/0533SCG.pdf) 2003. (dokumentu pristupljeno 20. 06. 2006)
- Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije: *Visoko obrazovanje u Srbiji*, Alternativna akademska obrazovna mreža, 2004, dostupno na <http://www.aaen.edu.yu>

1 Za AAOM izdanja u štampanoj formi kontaktirajte AAOM, na adresi aaen@aaen.edu.yu.

edu.yu/mainpages/izdavackadelatnost/izdanja/Visoko_obrazovanje_Uporedni_pregled.pdf ili u štampanoj formi

Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije: *National Bologna Report* (Nacionalni izveštaj Republike Srbije povodom Bergenskog samita ministara zemalja učesnica u Bolonjskom procesu, dostupan na: http://www.aen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/6_BOLOGNA/I_reports/2005%20national%20reports/06_I_38_SCG_Serbia.pdf) 2005. (dokumentu pristupljeno 20. 06. 2006)

Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije, Fond za otvoreno društvo u Beogradu, u pripremi za štampu

Moon, J.: *The Module and Programme Development Handbook*, Kogan Page, London, 2002.

Mora, J. and Vila, L.: The Economics of Higher Education, in Begg, R.: *The Dialogue between Higher Education Research and Practice*, Kluwer Academic Publishers, 121–134, 2003.

Narodna skupština Republike Srbije: *Zakon o visokom obrazovanju*. Službeni glasnik 76/05, 2005.

Savet Evrope: *Message from the Council of Europe to the meeting of Ministers of the European Higher Education Area* (obraćanje predstavnika Saveta Evrope ministrima zaduženim za visoko obrazovanje na Samitu ministara u Bergenu 2005. godine, dostupno na: http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/CoeMessageBergen_EN.asp#TopOfPage; dokumentu pristupljeno 21. 06. 2006), 2005.

Trigwell, K. *et al.*: Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning, *Higher Education*, 37, 5770, 1999.

Turajlić, S., Babić, S., Milutinović, Z.: *Evropski univerzitet 2010?*, Alternativna akademska obrazovna mreža, 2001, dostupno na <http://www.aaen.edu.yu/mainpages/izdavackadelatnost/izdanja/brosura.pdf> ili u štampanoj formi.

KORISNI LINKOVI

Zvanični dokumenti u okviru Bolonjskog procesa se mogu naći ovde: http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka6a.html

Tuning Educational Structures in Europe“ http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index_english.htm

AAOM/COP elektronska biblioteka o visokom obrazovanju: http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka.html.

Biblioteka je podeljena u sledeće sekcije:

- Legislativa u vezi s visokim obrazovanjem
- Upravljanje i finansiranje
- Razvoj kurikuluma
- Osiguranje kvaliteta i akreditacija
- Visoko obrazovanje i društvo
- Bolonjski proces
- Stručno obrazovanje i usavršavanje, Kopenhagenski proces
- Razno (statistički podaci)

Spisak tematskih mreža u oblasti visokog obrazovanja: http://www.aaen.edu.yu/mainpages/e_biblioteka/e_biblioteka3e.html

AAOM/COP spisak korisnih linkova (http://www.aaen.edu.yu/mainpages/linkovi/l_v_obrazovanje.html) obuhvata:

- Evropski prostor visokog obrazovanja
- Univerziteti i fakulteti u Srbiji i Crnoj Gori
- Više škole u Srbiji i Crnoj Gori
- Državne institucije

- Domaće organizacije
- Međunarodne i strane organizacije
- Biblioteke i izdavačke kuće.

Prilog
Evropski okvir kvalifikacija

Preuzeto iz izveštaja „Monitoring procesa evropeizacije društvenog, političkog, ekonomskog i pravnog prostora Srbije“, koji je pripremljen u okviru projekta Fonda za otvoreno društvo u Beogradu. Ovaj izveštaj je u pripremi za štampu i očekuje se da bude objavljen tokom 2007. godine.

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.			
	Znanje (<i>Knowledge</i>)	Veštine (<i>Skills</i>)	Znanje i sposobnost (kompetentnost – <i>Competence</i>)
	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.
Nivo 1 Ishodi učenja koji se odnose na nivo 1 su	osnovno opšte znanje	osnovne veštine potrebne da bi se uradili jednostavni zadaci	rad ili učenje pod neposrednim nadzorom u strukturnom kontekstu

<p>Nivo 2 Ishodi učenja koji se odnose na nivo 2 su</p>	<p>osnovno činjenično znanje u oblasti rada ili nauke</p>	<p>osnovne kognitivne i praktične veštine potrebne za korišćenje relevantnih informacija da bi se uradili zadaci i rešili rutinski problemi, koristeći jednostavna pravila i alate</p>	<p>rad ili učenje pod nadzorom uz određenu samostalnost</p>
<p>Nivo 3 Ishodi učenja koji se odnose na nivo 3 su</p>	<p>znanje činjenica, principa, procesa i opštih konceptata u oblasti rada ili nauke</p>	<p>niz kognitivnih i praktičnih veština potrebnih za izvršavanje zadataka i rešavanje problema izborom i primenom osnovnih metoda, alata, materijala i informacija</p>	<ul style="list-style-type: none"> – preuzimanje odgovornosti za završetak zadatka u radu ili učenju – prilagođavanje sopstvenog ophođenja okolnostima u rešavanju problema

	Znanje (<i>Knowledge</i>)	Veštine (<i>Skills</i>)	Znanje i sposobnost (kompetentnost – <i>Competence</i>)
Nivo 4 Ishodi učenja koji se odnose na nivo 4 su	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
Nivo 5* Ishodi učenja koji se odnose na nivo 5 su	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 nepredvidljive promene – procena i razvoj sopstvenog učinka i učinka drugih

<p>Nivo 6** Ishodi učenja koji se odnose na nivo 6 su</p>	<p>napredno znanje oblasti rada ili nauke, uključujući kritičko razumevanje teorija i principa</p>	<p>napredne veštine, uz prikaz vrhunskog poznavanja materije i inovativnosti, potrebnih za rešavanje složenih i nepredvidivih problema u specijalizovanoj oblasti rada ili nauke</p>	<p>– 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</p>
<p>Nivo 7*** Ishodi učenja koji se odnose na nivo 7 su</p>	<p>– visoko specijalizovano znanje, koje može biti od najvećeg značaja u oblasti rada ili nauke, kao osnova za originalno razmišljanje – kritička svesnost predmeta znanja u odnosnoj oblasti i na granici između različitih oblasti</p>	<p>specijalizovane veštine rešavanja problema potrebnih u istraživanju i/ili inovativnosti, s ciljem razvoja novog znanja i procedura i integrisanja znanja iz različitih oblasti</p>	<p>– 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</p>

	Znanje (<i>Knowledge</i>)	Veštine (<i>Skills</i>)	Znanje i sposobnost (kompetentnost – <i>Competence</i>)
Nivo 8**** Ishodi učenja koji se odnose na nivo 8 su	znanje na najnaprednijoj granici oblasti rada ili nauke i na granici izme- đu oblasti	najnaprednije i najspe- cijalizovanije veštine i tehnike, uključujući sintezu i evalu- aciju, potrebne za rešava- nje kritičkih problema u istraživanju i/ili inovativ- nosti i za proširivanje i re- definisane postojećeg zna- nja ili profesionalne prakse	prikazivanje suštinskog autoriteta, inovativnosti, samostalnosti, naučnog i profesionalnog integriteta i održive predanosti razvo- ju novih ideja ili procesa koji su na vrhu konteksta rada ili nauke, uključujući i istraživanje

Usklađenost 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 vezanih za kvalifikacije 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 na 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