

BOLONJSKA REFORMA VISOKOG ŠKOLSTVA U SRBIJI: MAPIRANJE FAKTORA NISKE EFIKASNOSTI STUDIRANJA¹

Apstrakt: Tekst analizira način na koji nastavnici i studenti u četiri univerzitetska centara u Srbiji (Beogradski univerzitet, Univerzitet u Novom Sadu, Univerzitet u Nišu i Univerzitet u Kragujevcu) percipiraju problem efikasnosti studiranja u novom bolonjskom univerzitetskom okruženju. Empirijska baza podataka na kojoj počiva prezentovana analiza sastoji se iz dve vrste podataka, kvantitativnim i kvalitativnim, koji su prikupljeni uz pomoć dve vrste metodoloških instrumenata – anketnim upitnikom i produbljenim intervjuom, pri čemu je kvantitativni deo istraživanja sproveden na sva četiri univerziteta, a kvalitativni deo samo na Beogradskom univerzitetu. Dobijeni rezultati analize mapiraju ključne faktore koji utiču na efikasnost studiranja kao i neke od prvih strukturnih izmena u odnosima moći između različitih socijalnih aktera koji interaguju unutar novo reformisanog univerzitetskog polja.

Ključne reči: efikasnost studiranja, bolonjska reforma, univerzitet, nastavnici, studenti, obrazovanje, Srbija.

Prvi korak: dijagnostifikovanje stanja

Do 2005. godine, kada je usvojen novi Zakon o visokom obrazovanju², zvanično očekivano trajanje dodiplomskih studija na

¹ Članak je nastao u okviru naučnoistraživačkog projekta Instituta za filozofiju i društvenu teoriju u Beogradu, pod nazivom *Regionalni i evropski aspekti integrativnih procesa u Srbiji: civilizacijske pretpostavke, stvarnost i izgledi za budućnost* koji finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije (br. 149031). Terenski deo istraživanja obavljen je u okviru projekta Centra za obrazovne politike „Mapiranje faktora niske efikasnosti studiranja u visokom obrazovanju u Srbiji“ koji je finansijski podržala fondacija *CERGE-EI* iz Češke.

² Zakon o visokom obrazovanju koji je usvojen krajem avgusta 2005. godine uveo je nekoliko promena u sistem visokog obrazovanja: a) uvedena su tri ciklusa studija u skladu sa Bolonjskom deklaracijom, b) korišćenje Evropskog sistema

državnim univerzitetima u Srbiji je bilo od četiri do šest godina. Statistike pokazuju da se ovo zvanično očekivano trajanje studija u praksi često transformisalo u znatno duži period prosečnog trajanja studija (vreme koje je proteklo od upisa na fakultet do diplomiranja): za četvorogodišnje studije prosečno trajanje studija iznosilo je 6,76, za petogodišnje studije 7,51 godinu, a za šestogodišnje studije 7,62 godine³. Zbog ovog brojčanog jaza između očekivanog trajanja studija i realizovanog prosečnog trajanja studija u prilog ovog drugog, u dužem vremenskom periodu, teza o neefikasnosti sistema visokog obrazovanja postala je jedan od najprepoznatljivijih argumenata u prilog reformi visokog obrazovanja u Srbiji u skladu sa širim procesom bolonjske reforme visokog obrazovanja, unutar javnog diskursa, političkih i stručnih debata. Političari i stručnjaci, predstavnici javnih i univerzitetskih vlasti, zaposleni u visokom obrazovanju i referentnim državnim institucijama bili su saglasni u tome da su broj studenata koji odustaju od studija, kao i prosečna dužina studiranja neopravdano visoki (istina, sa izvesnim neslaganjima po pitanju konkretnih brojki). Najčešće pominjani razlozi odgovorni za ovakvu situaciju bili su *rigidan sistem studiranja i veliko opterećenje studenata* (Turajlić *et al*, 2004).

Retke kvantitativne analize efikasnosti visokog obrazovanja u periodu pre 2005 godine, zasnovane na podacima koji se prikupljaju na sistemskom nivou (obrascima ŠV20 i ŠV50), takođe potvrđuju tezu po kojoj je studiranje u (prebolonjskom) periodu bilo prilično neefikasno (Vukasović, 2007). U prilog tome navodimo nekoliko karakterističnih nalaza iz studije Martine Vukasović:

– Procenjena stopa odustajanja od studija u ovom periodu je 45 procenata. To znači da je studije u periodu pre bolonjske reforme završavalo samo 55 procenata upisanih studenata. Ipak, ove podatke treba uzeti sa izvesnom rezervom, jer je zbog nedostatka određenih informacija i produžavanja trajanja studija, bilo moguće napraviti samo okvirnu procenu stanja na osnovu dostupnih parametara.

prenosa bodova (ESPb), c) akreditacija i osiguranje kvaliteta studijskih programa i visokoškolskih ustanova, a d) više škole su transformisane u visoke škole strukovnih studija i postale su deo sistema visokog obrazovanja.

³ Istraživanje Centra za obrazovne politike iz Beograda o inkluzivnosti i efikasnosti visokog obrazovanja.

– Prosečno trajanje studija (koje je računato samo za onih *cca* 55 procenata studenata koji završe studije) je duže od očekivanog na svim studijskim programima. Podaci pokazuju da je, na primer, za završetak dvogodišnjih studija na višim školama u proseku bilo potrebno 4,2 godine, 6,8 godina da se završe četvorogodišnje studije, a 7,6 godina da se završe šestogodišnje studije.

– Stopa ponavljanja određene godine studija je najveća za drugu godinu (gotovo 46 procenata), nakon čega sledi treća godina (oko 40 procenata), te prva godina studija (nešto više od 25 procenata).

– Studentima je u proseku bilo potrebno oko 1,45 godina da se upišu na narednu godinu studija.

Statistička analiza ove vrste podataka pokazala je očekivane značajne korelacije između različitih pokazatelja efikasnosti studiranja sa jedne strane, i pola i obrazovanja roditelja sa druge strane, na osnovu kojih je moguće zaključiti da deca roditelja sa višim obrazovanjem pokazuju veću efikasnost studiranja. Takođe, devojke su nešto efikasnije u studiranju od mladića⁴. Značajne korelacije uočene su i između tipa srednjoškolskog obrazovanja koje su pojedini studenti završili i efikasnosti u savladavanju zadataka koje predviđaju visokoškolski obrazovni programi. Sve ovo svedoči o *implicitnom usmeravanju* pojedinaca unutar obrazovnog sistema i (između) njegovih pojedinačnih obrazovnih institucija.

Ipak, iako su dosadašnje kvantitativne studije mapirale neke od osnovnih informacija i tema vezanih za problem niske efikasnosti studiranja, mnoge od ovih tema još uvek nisu dovoljno istražene. Faktori kao što su motivacija studenata, sistemski (institucionalni i vaninstitucionalni) programi podrške studentima, podrška od strane roditelja ili vršnjaka, programsko opterećenje studenata (zamišljeno i realno) ... i njihov uticaj na efikasnost studiranja još uvek nisu teorijski konceptualizovani i artikulisani u našoj obrazovnoj i univerzitetskoj javnosti. Nepostojanje ove vrste empirijskih i na njima utemeljenih teorijskih uvida onemogućava poređenje sa sličnim studijama u inostranstvu (HEFCE, 2005; Marks, 2005; Müller and Karle, 1993; Opheim, 2004; Peck, 2001; Wong, 1998) i poboljšanje samog sistema visokoškolskog obrazovanja u odnosu na slične ili iste korekcije koje su izvršene ili planirane u drugim zemljama u kojima su slična istraživanja i iz njih proistekle sistemske intervencije rađene.

⁴ *Ibid.*

Novi zakon o visokom obrazovanju, potaknut širim regionalnim Bolonjskim procesom reforme visokog obrazovanja, pokušao je da prevaziđe neke od pomenutih problema unoseći brojne izmene vezane, pre svega, za režim studija, organizaciju nastavnog procesa i obaveze različitih socijalnih aktera koji učestvuju u njemu. Tako na primer, do usvajanja novog zakona, način prelaska iz jedne godine u drugu godinu studija je bio jasno regulisan zakonom koji je propisivao, pored ostalog, i broj položenih ispita potrebnih da se upiše naredna godina studija. Dalje, novi zakon uvodi tri ciklusa studiranja, u okviru studijskih programa jasno propisuje obavezne ishode učenja i upotrebu Evropskog sistema prenosa bodova (ESPB), daje prilično detaljne upute po pitanju ocenjivanja studenata. O ovim opsežnim promenama, proisteklim iz nove zakonske regulative, govore i same univerzitetske vlasti. Tako, pojedini univerziteti, potaknuti već pominjanim zamerkama janosti na račun efikasnosti studiranja, sa primenom novog Zakona o visokom obrazovanju počinju da sprovode sopstvene analize efikasnosti. U pojedinim slučajevima, rezultate saopštavaju i medijima.

Od 9.547 studenata koji su diplomirali na fakultetima Beogradskog univerziteta do kraja školske 2007–2008. godine, svega 15,9 je završilo studije u roku kraćem od predviđenog trajanja studija s apsolventskim stažom. Analiza efikasnosti studiranja pomenute generacije, koju je uradio Univerzitet, pokazala je da akademci fakultet završe u proseku za 7,69 godina, sa prosečnom srednjom ocenom 7,96.

Upoređujući ove podatke sa rezultatima studenata koji su diplomirali u školskoj 2006–2007. stiče se utisak da se efikasnost studiranja povećala, budući da je prosečno trajanje studija smanjeno sa 7,84 na 7,69, da je povećana prosečna ocena sa 7,94 na 7,96, a da je broj diplomaca koji su završili fakultet pre isteka statutom predviđenog roka porastao sa 13,06 na 15,96 odsto. Ovaj blagi trend poboljšanja efikasnosti pokazuje da se pozitivna atmosfera na fakultetima ne oseća samo u radu sa studentima koji studiraju po novom zakonu – ukazuje Neda Bokan, prorektor za nastavu Beogradskog univerziteta.

(List *Danas*, od 28. maja 2009, Naslov teksta: „Pogled – Prosečno trajanje studija na Beogradskom univerzitetu skoro

osam godina: Samo 15,9 odsto studenata završilo fakultet u roku“, autor: V. Andrić)

Na žalost, metodologija ove i sličnih analiza nije do kraja jasna niti standardizovana, te je neophodno rezultate uzeti sa izvesnom rezervom i izbegavati poređenja podataka koji dolaze iz različitih izvora (različitih univerziteta i/ili fakulteta) jer se do njih dolazi po pravilu na različite načine koji među sobom nisu poredivi u obliku u kom su najčešće prezentovani. Zbog svega ovoga mi smo problemu efikasnosti studiranja pristupili na posve drugačiji način, konstruišući jedinstvenu metodologiju koju smo primenili u kontaktu sa studentima i nastavnicima na više različitih, disciplinski raznorodnih fakulteta na četiri različita državna univerziteta na teritoriji Srbije bez Kosova.

Naš metodološki pristup istraživanom problemu obuhvatio je dve istraživačke faze:

- kvantitativnu analizu upitnika koji su prikupljeni na reprezentativnom stratifikovanom uzorku studenata i nastavnika, na četiri državna univerziteta u Srbiji, i

- kvalitativnu analizu polu–strukturisanih produbljenih intervju sa studentima i nastavnicima na dva fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Drugi korak: Definisanje problema

U fokusu naših istraživačkih interesovanja bio je koncept efikasnosti visokog obrazovanja, u odnosu na njegovu nastavnu funkciju. Na osnovu uvida u postojeća istraživanja ovog problema, od kojih su neka pomenuta u prethodnom delu teksta, nisku efikasnost smo operacionalizovali na sledeći način. Efikasnost se smatra niskom ako:

- studentima treba više vremena od nominalne dužine studija da završe studije,

- studenti ponavljaju određene godine studija,

- potrebno je više od jedne godine da bi se upisala naredna godina studija i/ili

- postoji osipanje studentske populacije, tj. stopa završavanja je manja od 100 procenata.

Na osnovu ovako operacionalizovanog koncepta niske efikasnosti formulisali smo sledeće indikatore koji ukazuju na njegovu prisutnost:

– *stopa završavanja* koja predstavlja odnos broja onih koji su završili studije i onih koji su te studije upisali odgovarajući broj godina ranije (npr. 4 godine ranije za četvorogodišnje studije). Ovo je relativno lako izračunati u sistemima u kojima ne postoji mogućnost produžavanja studija i u kojima informacioni sistemi detaljno prate napredak svakog studenta. Ni jedno ni drugo se ne radi u Srbiji. Ovo se, dalje, koristi da se izračuna ili proceni stopa odustajanja (kada se od 100 oduzme stopa završavanja), mada to podrazumeva prilično pojednostavljeno razumevanje procesa odustajanja (za detaljniju analizu ovog procesa pogledati Yorke, 1999);

– *prosečna dužina studiranja* koja se izračunava na osnovu datuma diplomiranja i datuma upisa prve godine po prvi put. Ovo je dalje povezano sa

· *apsolutnim produženjem*, tj. za koliko je godina produženo studiranje u odnosu na nominalnu (očekivanu dužinu),

· *relativnim produženjem*, koje govori o tome koliko je produženje po godini studija i koje se dobija kada se apsolutno produženje podeli sa očekivanom dužinom;

– *napredak*, koji se odnosi na vreme koje je potrebno da se upiše naredna godina studija,

– *stopa ponavljanja*, koja se računa kao odnos broja studenata koji ponavljaju datu godinu studija, u odnosu na ukupan broj studenata koji je upisan u tu godinu studija.

Osnovna pretpostavka od koje smo pošli u našem istraživanju je da je efikasnost visokog obrazovanja povezana sa različitim dimenzijama socio–ekonomskog porekla studenata, studentskim opterećenjem, izborom i motivacijom za studiranje kao i nivoom otuđenosti od akademske zajednice. Imajući sve ovo u vidu, bilo je neophodno istražiti kvalitet percepcije studenata i nastavnika o različitim problemima koji potencijalno utiču na efikasnost studiranja, a tiču se npr. svrhe visokog obrazovanja, opterećenja studenata i nastavnika, odnosa različitih socijalnih aktera u akademskoj zajednici itd. Osim toga, podaci koji su korišćeni u ovoj studiji o studentima uključuju i informacije o prethodnom obrazovanju, motivaciji i očekivanjima od visokog obrazovanja, dosadašnjem iskustvu u visokom

obrazovanju (prisutnost na nastavi i vežbama, položeni ispiti, prosek ocena itd), kao i percepcije o tome u kojoj meri su očekivanja od studija ispunjena i mišljenje o sadržaju i organizaciji studija. Što se tiče nastavnika, imajući u vidu da oni u najvećoj meri određuju i institucionalno okruženje i akademski habitus (Bourdieu, 1988), oni su takođe u poziciji da u velikoj meri utiču na studentsko otuđenje od akademske zajednice. Njihovi stavovi po pitanju svrhe visokog obrazovanja uopšte, uloge univerziteta u okviru masovnog visokog obrazovanja, očekivanja od studenata određuju kako će se postaviti u odnosu na raznovrsnost studentske populacije, u kojoj meri će imati razumevanje za studente kojima su potrebni određeni sistemi podrške, kako će se odrediti u odnosu na organizaciju i finansiranje takvih sistema koji bi mogli da spreče odustajanje od studija i povećaju efikasnost studiranja (Moortgat, 1996).

Treći korak: Razumevanje problema

Rezultati istraživanja

Kvantitativna analiza

Prva faza istraživanja se sastojala od prikupljanja i analize kvantitativnih podataka, na osnovu upitnika za studente i nastavnike. Informacije o uzorku, planiranom i sprovedenom, su date u Tabeli 1.

Tabela 1. Uzorak za kvantitativni deo studije

Institucija	% od ukupnog broja studenata	Studenti		Nastavnici	
		Planirano	Prikupljeno	Planirano	Prikupljeno
Beograd	52.66%	400	391	45	43
Kragujevac	9.61%	100	151	10	19
Niš	13.17%	150	162	15	15

Stratifikacija uzorka studenata je izvršena na osnovu prethodnih istraživanja i izvršena je i u odnosu na oblast studija (pet oblasti, sa podjednakim brojem za svaku oblast: društvene nauke, pravo, tehničke nauke, medicina i prirodne nauke) kao i tip programa (bolonjci, nebolonjci i apsolvanti, u odnosu 7:7:4). Što se tiče stratifikacije uzorka nastavnika, osim raspodele u odnosu na oblast studija

(isto kao i studenti), dodatna stratifikacija je izvršena u odnosu na akademsko zvanje (od asistenata do redovnog profesora). Izbor oblasti studija je napravljen sa ciljem da se obezbedi adekvatna reprezentacija disciplina u odnosu na Bičeroove (Becher, 1994) dve dimenzije podele: čiste u odnosu na primenjene, i „čvrste“ (npr. fizika) u odnosu na „meke“ (npr. sociologija). Pregled uzorka studentskih upitnika je dat u Tabeli 2.

Tabela 2. Raspodela studentskih upitnika u odnosu na instituciju i oblast

Institucija	Oblast					Ukupno
	Pravo	Prirodne nauke	Društvene nauke	Medicina	Tehničke nauke	
Beograd	83	73	93	52	90	391
Novi Sad	28	32	31	28	32	151
Niš	30	30	34	37	31	162
Kragujevac	20	25	21	23	24	113
Ukupno	161	160	179	140	177	817

Kao što se može videti, iako uzorak nije bio potpun za Univerzitet u Novom Sadu, raspodela unutar polja je i dalje ravnomerna. Dodatno neslaganje sa planiranim uzorkom je u oblasti medicine i, u manjoj meri, društvenih i prirodnih nauka na Univerzitetu u Beogradu. Glavni razlog za ovo jeste da je veličina grupa u prirodnim i društvenim naukama za određenu godinu studija (tj. za određeni tip studija) bila manja ili veća nego što je očekivano i predviđeno. Dodatni problemi sa prikupljanjem podataka o tzv. „bolonjcima“ na medicini jeste *ad hoc* promena rasporeda časova što je onemogućilo da se prikupi pun uzorak. Kako bi se ovi problemi otklonili, tj. kako bi se ostvareni uzorak poklopio sa planiranim, pre statističke analize, dodeljeni su odgovarajući težinski koeficijenti.

Na osnovu upitnika konstruisana su dva važna koeficijenta:

1. koeficijent neefikasnosti, izračunat kao suma kvadrata broja ponavljanja svake godine studija. Samim tim, minimalna vrednost koeficijenta je 0 (za studente koji nisu ponovili nijednu godinu studija) a maksimalna vrednost, u okviru ovog uzorka, je 23. Ovakav način računanja koeficijenta neefikasnosti dozvoljava da se dovoljno jasna razlika napravi između, na primer, onih koji su ponovili

dve različite godine studija jednom i onih koji su ponovili istu godinu studija dva puta. U drugom slučaju se može reći da je veći uticaj ličnih karakteristika (npr. loše radne navike), dok u prvom slučaju najjači faktor koji je doveo do toga da student ponovi godinu može biti institucionalno okruženje, npr. preveliko radno opterećenje u okviru jedne godine studija. Ova odluka je dodatno motivisana nalazima da postoji tzv. rekurentna neefikasnost, tj. da oni koji su obnovili jednu godinu studija jedanput češće ponavljaju opet.

2. koeficijent alijenacije (koeficijent otuđenosti), koji je određen na osnovu odgovora studenata na set pitanja koja se tiču odnosa sa drugim socijalnim akterima koji učestvuju u univerzitet-skom životu (kolege, profesori, administrativno osoblje itd). U okviru ovih pitanja postojala je Likert skala odgovora, tako da je koeficijent izračunat kao prosek ocena, te je najmanja vrednost koeficijenta 1 (što ukazuje na veoma loše odnose sa drugim socijalnim akterima), a najveća vrednost je 5 (što ukazuje na odlične odnose). Studenti su bili u mogućnosti i da ne odgovore na ova pitanja.

U okviru ove studije, ova dva koeficijenta su, *de facto*, bili zavisne promenljive, mada će dalji rad uključiti i detaljnije analize odnosa između ove dve promenljive.

Što se tiče individualnih karakteristika studenata, interesantno je primetiti da postoje razlike između studentskih očekivanja i njihove percepcije u kojoj meri su ta očekivanja ispunjena (tabela 3). Za dva najvažnija očekivanja – *sticanje kompetencija za zapošljavanje* i *smanjenje rizika od nezaposlenosti* – ostvarenje nije tako jako kao očekivanje. Ipak, statistička analiza pokazuje da ne postoje statistički značajne korelacije između neispunjenosti očekivanja i koeficijenta neefikasnosti.

Tabela 3. Očekivanja od visokog obrazovanja i njihova ispunjenost, studentski upitnik

	Dobra osnova za dalje obrazovanje	Sticanje kompetencija za zapošljavanje	Sticanje kontakta važnih za dalju karijeru	Sticanje važnih socijalnih kontakata	Smanjenje rizika od nezaposlenosti
Očekivanje	56.8	82.2	58.8	61.4	73.6
Ispunjenost	57.9	62.8	61.1	69.9	58.5

Rezultat koji je donekle očekivan je i da studenti koji vide sopstveno opterećenje kao savladivo imaju manji koeficijent neefikasnosti. Ovde treba napomenuti da je studentska percepcija sopstvenog opterećenja zasnovana na interakciji studentskih ličnih karakteristika (kao što su motivacija ili radne navike) i studijskog programa kao takvog. U tom smislu je interesantno uočiti i da studenti koji studiraju po novim programima (tzv. „bolonjci“) imaju nešto bolje rezultate: samo 4,6 procenata bolonjaca je obnovilo svoju prvu godinu studija, naspram 16,8 procenata nebolonjaca. Slična poređenja za više godine studija nisu bila moguća jer je novi sistem studiranja usvojen tek nedavno.

Što se tiče koeficijenta alijenacije, on u proseku iznosi 2,42. Najbolji odnos studenti imaju sa svojim kolegama (u proseku 3,85) i drugim studentima (3,71), dok je najgori odnos sa fakultetskim vlastima i fakultetskom administracijom (u proseku 1,93). Studenti smatraju da je komunikacija sa administrativnim službama teža nego komunikacija sa nastavnicima (tokom nastave i van nastave). Postoji statistički značajna korelacija između koeficijenta alijenacije i procenta do sada položenih ispita (u odnosu na ukupan broj ispita), dok sa drugim promenljivim koje su vezane za efikasnost ili sa samim koeficijentom neefikasnosti nije bilo statistički značajnih korelacija.

Na kraju, interesantno je uočiti i da, suprotno nekim ranijim studijama koje su došle do značajnih korelacija sa stopom polaganja ispita, ili stopom ponavljanja godina (Vukasović, 2007), ne postoje statistički značajne korelacije između koeficijenta neefikasnosti i obrazovanja roditelja. Iako bi ovo trebalo dodatno istražiti, jedno od mogućih objašnjenja može biti i u tome da je koeficijent neefikasnosti osetljiviji na individualne razlike i razlike u studijskim programima, te da su, u odnosu na njih, razlike u obrazovanju roditelja manje značajne.

Kvalitativna analiza

Osnovni cilj ove faze istraživanja bio je da pokuša da kroz analizu ličnog pogleda i intimnih uvida svakog pojedinačnog ispitanika razume dublje razloge koji leže u osnovi određenih statističkih i socijalnih trendova vezanih za problem efikasnosti studiranja. U ovom delu istraživanja naša pažnja je bila usmerena ka određenim specifičnim simboličkim tačkama koje smo mapirali tokom analize podataka

prikupljenih u prvom delu istraživanja. U drugoj fazi istraživanja pokušali smo da odemo korak dalje u razumevanju dubljih slojeva socijalne i lične dinamike različitih socijalnih aktera uključenih u proces visokog obrazovanja i logike kojom se rukovode promišljajući o problemima koje povezuju sa pojmom efikasnosti studiranja.

U osnovi našeg pristupa pojmu efikasnosti studiranja leži uverenje da on podrazumeva relacioni proces unutar koga saobraćaju/interaguju različiti socijalni akteri, koji ulaze u različite kompleksne i često protivrečne socijalne odnose/relacije saradnje i/ili sukobljavanja, koji često mogu pratiti različite, ponekad čak oprečne socijalne logike mišljenja i delanja. Iz tog razloga naša pretpostavka je bila da nam jednostavni instrument konstruisan na osnovu logike linearne kauzalnosti ne bi omogućio da prikupimo empirijske podatke koji bi nam otvorili mogućnost da ostvarimo uvid u kompleksnu i raznoliku prirodu procesa efikasnosti studiranja unutar posmatranog (užeg i šireg) socijalnog konteksta. Sa početkom implementacije bolonjske reforme visokog školstva u Srbiji, povećanje efikasnosti studiranja postaje jedan od oficijalnih institucionalnih prioriteta koji utiče na redizajniranje prethodno postojećih organizacionih i strukturnih institucionalnih rešenja. Svaka strukturna promena unutar bilo kog socijalnog sistema, pa tako i onog obrazovnog, povlači za sobom lančanu reakciju i mnoštvo izmena unutar drugih socijalnih struktura sa kojima je on u određenoj vrsti paralelnog dijaloga. Naravno, ove strukture mogu ali i ne moraju pratiti različite socijalne trajektorije (Connell, 1987) ili mogu biti u različitim međuosnosima preklapanja ili negiranja jednih sa drugim ili sa drugim socijalnim strukturama izvan polja obrazovnog procesa i njegovog institucionalnog okvira. Svest o ovoj vrsti složenosti obrazovnog procesa mora biti inkorporirana i u njegovu socijalnu ili bilo koju drugu analizu. Drugim rečima, jedini način da razumemo zašto određeni institucionalni kontekst proizvodi određen nivo efikasnosti obrazovnog procesa je da stalno i neumorno istražujemo njegove odnose sa drugim socijalnim strukturama, kroz analizu njegovog mesta i uloge u njima.

Zbog svega gore pomenutog odlučili smo da relevantne empirijske podatke za naše istraživanje prikupimo metodološkom tehnikom produbljenog polustrukturisanog intervjua, kako bismo izbegli zamku unapred perfektno zamišljenog istraživanja koje ne donosi gotovo nikakva nova saznanja. Verujemo da istraživačka strategija

koja unapred definiše šta traži u realnosti retko može ponuditi više od unapred razvijene teorijske matrice koju kroz istraživanje treba ilustrovati adekvatnim empirijskim podacima. Suprotno ovome mi smo pokušali da prikupimo empirijske podatke relevantne za određene teme/polja istraživačkog interesovanja prateći unutrašnju logiku svakog pojedinačnog ispitanika i različitih socijalnih slojeva koji se prelamaju unutar njegovog/njenog narativa o najrazličitijim socijalnim iskustvima, praksama, mišljenjima ili verovanjima. Kroz analizu prikupljenih podataka i konstantnu interakciju između njihovih različitih aspekata pokušali smo da mapiramo glavne probleme koji muče naše ispitanike, a tiču se efikasnosti studiranja i samog obrazovnog procesa, koje oni percipiraju kao bitne i važne. Verujemo da nam je ovaj novi, pomalo zakrivljeni, pogled iz partikularne perspektive određenih socijalnih aktera (u konkretnom slučaju univerzitetskih nastavnika i studenata) otvorio mogućnost da na jedan novi način sagledamo problem efikasnosti visokog obrazovanja i probleme povezane sa njim, kao i da na dublji način razumemo njegov komplikovan i ponekad nekonzistentan karakter unutar aktuelnog institucionalnog i socijalnog konteksta visokoškolskog obrazovnog sistema u Srbiji danas.

Uzorak

Kvalitativni deo istraživanja izveli smo u formi dve studije slučaja u čijem fokusu su se našla dva fakulteta sa Beogradskog univerziteta. Želeći da u istraživanje inkorporiramo što različitije disciplinske perspektive i iz njih proistekle potrebe odlučili smo da odaberemo fakultete koji pripadaju različitim grupama srodnih disciplina. Jedan od odabranih fakulteta pripada grupi humanističkih nauka, a drugi grupi tehničkih nauka. Na oba odabrana fakulteta obavili smo po deset produbljenih intervjuja (ukupno dvadeset). U oba slučaja sedam intervjuja sa studentima i tri sa nastavnicima. Uzorak je stratifikovan u odnosu na iste kategorije koje su opisane u delu teksta koji se odnosi na prethodnu fazu istraživanja.

Uz pomoć produbljenih intervjuja⁵ mapirali smo moguće razloge koji utiču na smanjenu efikasnost studiranja. Razloge za nisku

⁵ U kojima smo pokušali da „... da rekonstruišemo socijalna dešavanja (u ovom slučaju okolnosti koje utiču na problem efikasnosti studiranja, prim. aut.) iz perspektive informera (intervjuisanih studenata i nastavnika, prim. aut.) onoliko direktno koliko je to moguće.“ (Bauer and Gaskell, 2007: 59)

efikasnost studiranja koje studenti tematizuju unutar svojih narativa klasifikovali smo u četiri srodne grupe razloga, koje se razgranavaju dalje u grupe specifičnijih razloga:

1. Individualni

- a) Zdravstveni
- b) Psihološki
- c) Drugi

2. Porođični

- a) Ekonomski
- b) Geografski
- c) Vaspitno–socijalizatorski

3. Institucionalni (Organizacioni, vezani za konkretnu visokoškolsku instituciju)

- a) srednju školu
- b) fakultet koji student studira
- c) obrazovni sistem uopšte

4. Opštedruštveni

Unutar grupe **individualnih** razloga za smanjenu efikasnost studiranja studenti govore o nekoliko različitih životnih situacija unutar njihovih ličnih života koje su uticale ili potencijalno mogu uticati na njihova loša obrazovna postignuća. Tako studenti govore o različitim **zdravstvenim** razlozima koji su uticali na njihovu slabu prolaznost na ispitima i/ili sa godine na godinu⁶, ili okolnostima koje su ih dovele u situaciju da naprave veću ili manju pauzu u studiranju.

Dugo vremena sam pravila pauzu ... imala sam problema sa kičmom.

(Z–AP–MA–DS–3)

Ponekad inicijalno zdravstveni razlozi mogu proizvesti okolnosti koje studente dovode u situaciju u kojoj neke druge vrste razloga postaju dominantne u njihovoj percepciji vlastite smanjene efikasnosti u studiranju. Često, gubitak „koraka sa vlastitom generacijom“ može povećati verovatnoću za pojavu kasnijih komplikacija vezanih za efikasnost u studiranju, kombinujući inicijalno zdravstvene razloge sa nekim drugim, kao što je npr. *psihološka blokada*.

⁶ „Par drugara je zbog zdravstvenih problema produžilo studije.“
(M–IV–FF–MM–3)

...obnovila sam drugu. Napravila sam veliku pauzu zbog zdravstvenih i porodičnih problema. Treću, četvrtu i petu sam išla redovno, popravila prosek i položila 23 ispita za dve i po godine. Od kad sam apsolvent, poslednjih godinu dana zbog psihološke blokade slabo napredujem.

(Z-AP-MA-DS-3)

Važnu grupu razloga o kojima govore studenti–isptanici čine različiti **psihološki** razlozi koji variraju od neke vrste *neozbiljnosti* u shvatanju vlastitih studentskih obaveza ...

Ima ova grupa „može mi se“ a ima i onih koji studiranje ne uzmu za ozbiljno...

(M-IV-FF-MM-3)

... i *lenjosti* u njihovom ispunjavanju, ...

Ja sam se negde ulenjila nakon završene druge godine, imala sam to neko naporno leto jer sam celo leto učila, spremala sam ... jedan od dva najteža ispita na fakultetu ... i nakon što sam to dala, praktično, odmah nakon toga je krenula treća godina i ja sam, kad su svi počeli da uče, da spremaju neke kolokvijume, ja sam se na neki način odmarala i opuštalala od tog napetog učenja tokom leta i onda je krenulo to „Pa ne moram sad, pa u januaru ću, pa u aprilu ću...“ i eto, mislim da je to, nisam počela kada su svi počeli sa tim kolokvijumima što je bilo važno, jer je nama u trećoj godini uslov za četvrtu bila Socijalna psihologija koju su ljudi masovno davali preko kolokvijuma, ja nisam dala preko kolokvijuma, onda u junu nisam spremila i negde sam prošlog leta odlučila da ne mogu opet da jedno leto provedem u Beogradu i da učim Socijalnu jer, u septembru sam ja praktično mogla da dam uslov ali sam sebi dala oduška, rekla sam: „Ok, možeš da obnoviš tu jednu godinu“, sa idejom da onda sad startujem i da do sledeće godine dam uslov za četvrtu i da što više ispita iz treće očistim.

(Z-IV-FF-MM-1)

... do *ignorisanja* zahteva obrazovne institucije i obaveza koje podrazumeva socijalna uloga studenta.

Rideri su zaista dobri, zanimljivi. Ali, ja se uhvatim za jednu stvar, odem na net proveravam, nešto mi uvek raspe pažnju. Nemam naviku da sednem i nabubam gradivo.

(M-I-FF-IJ-1)

Mnogi studenti svedoče i o fenomenu koji oni imenuju kao *opuštanje*, bilo posle određene „teške“ školske godine ili na kraju studija:

Ne sve sam redovno davala, samo sam sada malo produžila apsolventski staž, zato što radim, pa me malo to ponelo. Ostalo mi je još šest ispita od 34 koliko ima na mašinskom. Bilo mi je bitno da dajem godinu za godinu. Kad sam upisala petu godinu opustila sam se, zarađivala sam pa mi se dopalo da kupujem sebi garderobu. Nestalo je i ranijeg straha.

(Z-AP-MA-IJ-2)

Postoje i razlozi koji utiču ili su uticali na smanjenu efikasnost studiranja u određenom dužem ili kraćem vremenskom periodu, koje neki od naših studenata–ispitanika navode, kao što su, sa jedne strane, na primer *zaljubljenost*:

Imao sam neke emotivne probleme. Prekinuo sam jednu vezu koja je trajala godinu dana, pa sam ušao u novu vezu. Prilično sam zbunjen. Moj lični život potpuno pokriva fakultet. Fakultet mi je u drugom planu. Ne znam da li ću uspeti da uhvatim korak da dam sve obaveze kako bih mogao da pristupim ispitima. Nisam i dalje siguran hoću li sve te seminarske uspeti da nadoknadim. Obavljao sam na fakultetu one zadatke koji su bili striktno vremenski limitirani. Tamo gde mi je termin bio rastegljiv, podbacio sam. Dosta toga odlažem.

(M-I-FF-IJ-1)

... i druge „više sile“ i/ili strasti koje bi teško mogle biti kanalisane od strane institucije i samog obrazovnog sistema, a sa druge strane, na primer *empatija* od strane profesora na čije se odsustvo neki studenti žale, koja bi mogla da bude sistemski podržana unutar visokškolskog obrazovnog sistema.

Utiču više sile: ljubav, smrt, sreća... Sreća kratkoročno utiče pozitivno, ali ne znam koliko će me služiti. Zatim utiču profe-

sori – da li saosećaju sa studentima. Potrebna je empatija profesora sa studentima.

(M–I–FF–IJ–1)

U odgovorima naših ispitanika pojavljuju se i grupa razloga koje smo klasifikovali kao individualne, ali su oni zapravo posledica individualnih propusta tokom prethodnog perioda školovanja naših ispitanika u kome oni nisu razvili određene navike. Mnogi od naših ispitanika svedoče o važnosti postojanja razvijenih *radnih navika* koje se ispostavljaju kao jedan od ključnih faktora uspešnog savladavanja nastavnih planova i programa u novom bolonjskom sistemu visokog školstva.

Da biste očistili celu godinu vi morate da se odreknete društvenog života u velikoj, jako, jako velikoj meri. Izašla sam iz prve godine tako da sam sabrala da sam na godišnjem nivou imala nekih mesec i manje vremena za sebe. Sve ostalo je bio kontinuiran rad. Dakle ... radne navike ... su jako važne.

(Z–II–FF–PL–1)

Nisam stekao radne navike a potrebne su sad. Zato sad imam muke...

(M–II–MA–DS–2)

U uslovima ekonomske krize i procesa višedecenijske socijalne transformacije sa neizvesnim ishodom podrška **porodice** se u mnogim aspektima projekta studiranja ispostavlja kao ključna u životima najvećeg broja naših ispitanika. Tako odluka o upisu studija, odabiru određenog fakulteta, mesta prebivališta (život u roditeljskom stanu, iznajmljenom stanu, sobi u studentskom domu ...) i tome slično gotovo uvek je posredovana i određena socio–ekonomsko–geografskim poreklom porodice iz koje student dolazi.

Uznemirujuće je da čak i kada pojedini student uspe da upiše fakultet i zaklopi finasijsko–porodičnu konstrukciju za određenu školsku godinu, u uslovima konstantnih socijalno–ekonomskih turbulencija, on/ona je izložen neizvesnosti dugog trajanja po pitanju daljeg nastavka školovanja. Ta neizvesnost proističe, sa jedne strane iz nestabilnosti samog ekonomskog i socijalnog sistema, a sa druge strane iz činjenice da unutar ovih nestabilnih socijalnih podсистema nisu razvijeni amortizujući mehanizmi (poput studentskih kredita

koji bi pokrivali realni iznos troškova studiranja npr.) uz pomoć kojih bi bilo moguće da već upisani student prebrodi finansijsku krizu svoje primarne porodice bez da već naredne školske godine bude prinuđen da prekine studije. Tako paradoksalno, srpski studenti i to naročito oni koji studiraju izvan mesta boravka svojih primarnih porodica, i tokom studija, u najvećoj mogućoj meri dele ekonomsku sudbinu svojih porodica. Oni malobrojni koji žele da se odupru ovom ekonomskom usudu i uprkos lošoj materijalnoj situaciji svojih porodica završe fakultet prinuđeni su da nađu dodatni posao.

... neki ljudi nekad nemaju novac ili roditelji nemaju novac da ih izdržavaju pa onda moraju da rade, pa malo popuste na fakultetu ..

(Z-IV-FF-MM-1)

Naravno, za mnoge od njih to znači dodatni pritisak zbog usklađivanja obaveza na poslu i fakultetu, koji ne predviđa posebne nastavne planove za zaposlene studente⁷ (Ivošević i Miklavič, 2009: 90), i odlaganje vremena završetka studija.

Pokušavala sam ranije da uskladim da radim paralelno, jer sam u finansijskoj stisci, a to ne može nikako. Ne može se studirati uz posao. Mogla bih naći posao i kao apsolvent, imam kolege koji su to radili, ali onda nemaš vremena da učiš. Zato se odričem mnogo čega da bih završila.

(Z-AP-MA-DS-3)

Ipak, u retkim slučajevima pojedini studenti ovo dodatno opterećenje doživljavaju kao dodatnu motivaciju da studije završe što pre.

Imam i neke prijatelje koji rade i studiraju i to je stvarno maltretiranje ... međutim ti ljudi obično najbrže završe studije ... imam druga i drugaricu koji rade i studiraju, oni će sad da završe, ta drugarica je vrlo revnosna, revnosnija od mene.“

(M-IV-FF-MM-3)

⁷ Prema stavu 7 iz člana 82 Zakona o visokom obrazovanju (koji glasi: „Student se upisuje u statusu studenta koji se finansira iz budžeta ili studenta koji se sam finansira.“) može se zaključiti da novi zakon ne predviđa nijednu drugu kategoriju studenata osim pomenute dve. Dakle mogućnost studiranja uz rad, koju je priznavao prethodni zakon preko kategorije vanrednih studenata, unutar novog zakonskog okvira visokoškolskog obrazovanja više ne postoji.

Udaljenost mesta stanovanja od fakulteta (predgrađe, pri-gradsko naselje, selo ili gradić u okolini Beograda i količina vremena koju ispitanik provodi u prevozu od mesta stanovanja do fakulteta, često se u narativima naših ispitanika percipira kao jedan od elemenata koji negativno utiče na njihovu efikasnost u savlađivanju studentskih obaveza.

Naravno u najvećem broju narativa **ekonomski i geografski** razlozi su tesno isprepleteni te tako na primer odvojenost od roditelja i drugih članova porodice koja jednom broju naših ispitanika teško pada i po njihovom mišljenju čini da su u nekim periodima školske godine manje efikasni bila bi po njihovom mišljenju podnošljivija kada bi bili u boljoj materjalnoj situaciji koja bi im omogućavala da češće putuju i posećuju svoju primarnu porodicu.

Posebno zanimljiv aspekt razloga koji utiču na smanjenu efikasnost studiranja, a imaju veze sa porodičnim socijalnim kontekstom čine uvidi naših ispitanika o **vaspitno–socijalizatorskim** propustima njihovih roditelja o kojima oni retroaktivno promišljaju iz perspektive vlastitog iskustva studiranja. Zanimljivo je da pri sagledavanju vlastitog odrastanja i odgojnih strategija svojih roditelja njihovi narativi često otkrivaju unutrašnju ambivalentnost unutar koje oni određena socijalna iskustva bitno različito vrednuju interpretirajući ih naknadno iz perspektive i na osnovu iskustva novog socijalnog konteksta i socijalne uloge odrasle osobe/studenta u kojoj su se našli.“

Nemam naviku da sednem i nabubam gradivo. Svestan sam tog svog otpora... Znam da je to problem, sa puno teškoća pokušavam da se toga oslobodim. Moji roditelji me nikada nisu disciplinovali, terali, ostavljali su mi slobodu. Polazili su od toga da sam inteligentan. Nisu me nikada terali, grdili. Uvek su govorili ako tako želiš, u redu je. Sve je bilo stvar mog izbora.

(M–I–FF–IJ–1)

Institucionalna panorama

Novi socijalni kontekst, koji podrazumeva određena očekivanja i tipove ponašanja primerene izmenjenim socijalnim ulogama i okolnostima u kojima se one izvode učinio je da naši ispitanici preispitiju vlastita socijalna i lična iskustva vezana za različite obra-

zovne institucije i sam obrazovni sistem, ali ovoga puta iz perspektive nove socijalne uloge u kojoj su se našli – uloge studenta. Mnogi od naših ispitanika krajnje kritički govore o **srednjoškolskom obrazovanju** kroz koje su prošli.

... u uslovima u kojima se obavljalo i u kojima se i dalje obavlja srednjoškolsko obrazovanje, uopšte gledano, mislim da bi ono moglo mnogo bolje da bude organizovano kao program ...

(M–II–FF–PL–3)

Veliki broj ispitanika smatra da ih srednjoškolsko obrazovanje uopšte nije pripremio za studije.

Intervjuer: Da li te je srednja škola, po tvom mišljenju, adekvatno pripremila za studije?

Ispitanik: Pa mislim da je slabo.

(M–II–FF–PL–3)

Dok pojedini ispitanici idu i korak dalje tvrdeći da ih srednja škola...

...u suštini nije ... spremila za život, koji traži da opstaješ i da se boriš, da umeš nešto da radiš posle nje, ... da budeš u stanju da se sretneš sa teškim stvarima i da umeš da ih rešiš u svoju korist, da naučiš da ne posustaneš....

(M–III–MA–DS–4)

Svi se slažu u tome da imaju... „dosta ... rupa u znanju“ (Z–IV–FF–MM–1), i da njihov obim „... zavisi od predmeta do predmeta, iz nečeg mislim da imam dosta znanja iz nečeg imam manje tako da, negde, ja nisam zadovoljna“ (Z–IV–FF–MM–1).

Sličan kritički ton unutar svojih narativa naši ispitanici zadržavaju i u odnosu na **fakultete** koje trenutno pohađaju. Njihove zamerke i argumenti otkrivaju brojne slabosti aktuelnog sistema visokoškolskog obrazovanja koje prema mišljenju naših ispitanika utiču na obaranje njegovog kvaliteta i efikasnosti. Zamerke naših ispitanika grupišu se oko nekoliko ključnih tema:

- a) nastavnih programa
- b) odnosa nastavnog osoblja i studenata prema nastavnom procesu
- c) organizacije rada i obaveza na fakultetu

Mnogi ispitanici govore o vlastitom uverenju da novi nastavni programi, po kojima studiraju aktuelni studenti, bitno redukovani i time olakšani, ali u isto vreme govore o vlastitom osećanju da oni možda nisu dovoljno prethodno promišljeni i izbalansirani. Kao ilustraciju ovih svojih uverenja oni navode sledeće primere:

Znam ljude koji su na ... izbornom predmetu slušali nešto o čemu su tek u sledećem semestru na obaveznom predmetu čuli nešto.

(M-III-MA-DS-4)

Oni skrate program ali mu iščupaju neke zupčanike podrazumevajući da se to zna, što nije u redu. To zavisi od predmeta isto. Neke predmete su isekli. Predmeti su međusobno nekompatibilni. Nije baš da radimo istu stvar na više predmeta, nego se neke stvari podrazumevaju da su poznate. To je sve zbrka. Ne postoji komunikacija između katedri. Mnogo zavisi od samih ljudi.

(M-II-MA-DS-2)

Kao pozitivnu posledicu intervencija koje su pretrpeli nastavni programimi, naši ispitanici navode povećanu efikasnost studiranja, ali u isto vreme izražavaju zabrinutost koja se odnosi na kvalitet i količinu znanja sa kojom će oni kao diplomirani studenti izaći sa fakulteta.

Intervjuer: Da li misliš da je novi način studiranja efikasniji od prethodnog?

Ispitanik: ... ja mislim ... na Mašinskom fakultetu da jeste iz razloga što su studenti morali nešto da promene da bi bili uspešni... jer ova zemlja je zemlja u kojoj nema teške industrije. Na Mašinskom fakultetu ovaj sistem jeste efikasniji, međutim, postavlja se pitanje koliko se znanja usvaja. Da li kada završiš fakultet imaš dovoljno znanja da možeš da pariraš ljudima koji su završili isti fakultet 'po starom' programu.

(M-III-MA-DS-4)

Važan deo mozaika koji čine faktori koji utiču na efikasnost studiranja čine i ljudski resursi, tj. osobe uključene u nastavni proces, pre svega nastavnici i studenti, i njihov odnos prema vlastitim pravima i obavezama unutar obrazovnog procesa koji se odvija u okvirima

određene visokoškolske obrazovne institucije. Čini se da veliki deo nesporazuma između ova dva socijalna aktera koji se nalaze u različitim socijalnim pozicijama unutar nastavnog procesa proističe iz nedovoljno jasno artikuliranih pravila i propisa koji se odnose na različite aspekte promena koje su potaknute bolonjskom reformom visokog školstva u Srbiji. Tako nejasna artikulacija i polovična operacionalizacija određenih aspekata reformskih zahvata rezultira sa jedne strane zbunjenošću i zatečenošću novim stanjem stvari:

Problem je ipak u studentima. ... vidim da su neke kolege izgubile ritam. Izgleda da nisu odmah shvatili novi način studiranja jako ozbiljno. Ključ uspešnog studiranja je u redovnom učenju i količini uloženog rada.

(Z-I-MA-IJ-3)

Studenti su najveći problem ... npr. mnogim ljudima je tokom srednje škole dojadilo da ustaju ujutru. Kad mi srednjoškolci dođemo na studije, mi smo to zamišljali kao jupi živela sloboda, a onda dođeš tu i neko te po bolonji tera da svakog dana budeš na predavanju, i da svakog dana moraš da se potpišeš, i pozivaju te kao da si u srednjoj školi ... i onda se postavi pitanje šta se promenilo? Mislim da studenti moraju da izvagaju u svojoj glavi šta im je lakše, da li da to sve prihvate ili da idu linijom manjeg otpora, kad im već neko dao tu mogućnost, ali ... Postoji jedan broj studenta koji odluči da ni malo ozbiljno ne pristupi svojim studijama.

(M-III-MA-DS-4)

... a sa druge strane proizvoljnim tumačenjem određenih aspekata reforme.

Svaki profesor na svoj način tumači tu Bolonjsku konvenciju. Uopšte ne razumem kako to da im je ostavljena tolika sloboda.

(M-II-FF-PL-3)

... i profesori moraju da se prilagođavaju reformi, neko se prilagodi bolje, neko se nikako ne prilagodi. Imao sam iskustvo i sa profesorima koji su se izuzetno prilagodili novim zahtevima i stvarno mi je bila milina raditi sa njima.

(M-III-MA-DS-4)

Ja mislim da treba da postoje i kursevi za profesore, ... koje bi svi morali da polože ... mi imamo milion profesora koji nisu mogli da se prilagode novom sistemu školovanja. Nije problem samo u studentima, profesori nisu mogli da se prilagode tome da svedu svoje kurseve sa 2000 strana, koliko je bilo ranije, na 300 ili 900 ... i to je ogroman problem ...

(M-IV-FF-MM-3)

Zato ceo reformski proces mnogima od naših ispitanika izgleda prilično zagonetno.

... Ja sa „Bolonjom“, ovom „Bolonjom“ koja se sad sprovodi imam samo jedan mali problem a to je da ... ono što čujem od ljudi ... Ono što se priča o „Bolonji“ i ono što se radi je nekako drugačije ...

(Z-IV-FF-MM-1)

Pored ovih sistemskih zamerki ispitanici iznose i čitav niz zamerki vezanih za konkretnu organizaciju rada i obaveza na fakultetima koje studiraju koje pokrivaju raspon od sa jedne strane nedostataka vremena zbog loše organizacije nastave, seminarskih i ispitnih obaveza ...

... utiču i ta predavanja i ta gomila obaveza, seminarskih, eseja, kolokvijuma koji su jedan za drugim. Nekako ti kolokvijumi su zbijeni, ... u nedelju, dve dana. I sad ima 4-5 kolokvijuma u dve nedelje da se ispolaže i to je veliko gradivo. Nekako više bih voleo da to bude jedan kolokvijum mesečno, ili jedan ispit mesečno. Mislim da bi bilo mnogo bolje kada bi mogli da više vremena posvetimo jednoj knjizi, jednom predmetu, da ga naučimo kako treba, ... ovako, mislim da mnogo gubimo... Isto tako mislim da su rokovi za kolokvijume i ispite previše blizu.

(M-II-FF-PL-3)

... do nezadovoljstva koje „...ostavlja malo vremena za aktivnosti van fakulteta.“ (Z-IV-FF-MM-1).

Zbog svega ovoga pojedini ispitanici misle da „nastava prvenstveno ne bi trebalo da bude obavezna.“ (M-II-FF-PL-3), jer nova organizacija nastave „... traži ... konstantno učenje, a ... većina

studenata je navikla na učenje pred ispite, u one dve tri nedelje pred ispit kada sednu i ... nabubaju na brzaka, izađu na ispit i polože ga.“ (M–II–FF–PL–3) i zbog toga nikako ne mogu da se aklimatizuju na novi sistem kontinuiranog rada tokom cele školske godine. Ukratko, kako kaže jedan naš ispitanik:

... ovaj novi sistem je veoma nefleksibilan, tako da ja zaista ne znam ko bi mogao da zadrži status studenta na budžetu, radi i pohađa predavanja i pri tom da broj ispita koji je potreban za taj status.

(Z–II–FF–PL–1)

Čini se kao da su se u nekim slučajevima reformski zahvati zaustavili na površini, da su izvršene kozmetičke umesto sadržinskih intervencije na nastavnim programima ili pojedinim kursevima, u smislu prevođenja dvosemestralnih predmeta u jednosemestralne bez realnog skraćivanja nastavnog gradiva koje ti kursevi obuhvataju.

Veliki broj predmeta se odvija po starim nastavnim programima. Dvosemestralni predmeti su ugurani u jedan semestar. Evo konkretnog primera, predmet Mašinski elementi sa prve godine. Za 45 minuta pređemo po pet–šest lekcija. Po starom programu je to obrađivano duže vremena. Od studenata koji redovno pohađaju nastavu polovina, a možda i malo više, studenata ima problem da savlada gradivo kroz koje se tako brzo prolazi. Ne nađe se niko hrabar da kaže profesoru kako se osećamo i šta mislimo.

Zašto misliš da niko nije dovoljno hrabar?

Nije da mislim, nego znam, jer smo dosta o tome razgovarali. Zbog straha da nas profesor ne uzme na zub.

(M–II–MA–IJ–4)

Problem je naravno, što izgleda da paralelno sa reformskim zahvatima na i unutar nastavnih programa nisu razvijeni institucionalni mehanizmi koji bi bili u stanju da mapiraju potencijalne ili ispoljene probleme i ponude rešenja za njihovo razrešenje. Do tada, verujem, da će jedina intervencija na nivou sistema biti izlaženje u susret često pominjamnom zahtevu studenata koje pominje i jedan naš ispitanik:

Da bi se prolaznost povećala možda treba malo smanjiti obaveze, dozvoliti uslovni upis.

(Z-I-MA-IJ-3)

U svojoj analizi aktuelnog sistema visokog školstva u Srbiji i prilika na fakultetima na kojima rade intervjuisani **nastavnici** idu i korak dalje. Kao glavni problem unutar svojih narativa oni prepoznaju tendenciju *pada kvaliteta* koji se unutar dinamike univerzitetskog živata manifestuje na više različitih načina. U narativima ispitanika moguće je mapirati sledeće aspekte ovog problema:

- a) konstantan pad kvaliteta novoupisanih studenata
- b) progresivni pad kvaliteta kriterijuma u odnosu na koje se procenjuju studentska postignuća
- c) iz toga proistekle probleme u ocenjivanju

Svi ispitanici nastavnici, bez izuzetka, izražavaju veliko nezadovoljstvo u odnosu na predznanja sa kojima aktuelni studenti upisuju fakultete.

Ti studenti su polupismeni, neizainteresovani, ubeđeni da sve znaju ... imaju prilično visoko mišljenje o svom znanju, ... koje uglavnom ne prevazilazi nivo osnovne škole, ... čini mi se da mogu da primetim i da su vrlo slabo opšte obrazovani, što se tiče muzike, filma, kulture generalno...kad god pokušam da napravim paralelu sa nečim, što bi bilo aktuelno, oni ne reaguju, ne razumeju ... Generalni utisak je da....uopšte nisu svesni toga koliko ne znaju, i koliko im je olakšano studiranje, koliko malo materijala moraju da obrade, a pritom su prilično drski.

(M-DOC-FF-BU-JB-4, docent, Filozofski fakultet)

Ne mogu sada da kažem šta je uzrok, ali studenti su nezainteresovani i više lenji no što je to ranije bio slučaj...S jedne strane oni nam dolaze sa mnogo manje znanja. Nepismenost je uobičajena pojava. Znanja iz matematike su manja no u ranijim generacijama. Očekuju da ih pitate samo ono što im ispredajete, a studiranje podrazumeva nešto drugo, da o nekim temama čuju produbljenije. Znam da je većina profesora nezadovoljna.

(M-VP-MA-BU- IJ-1, vanredni profesor)

Takvo stanje se odražava i na sam nastavni proces koji polako počinje da liči na neki hibridni oblik produžetaka srednjoškolskog obrazovanja sa elementima visokoškolske nastave na završnim godinama studija.

... traže (studenti, prim. aut.) da im diktiram... Na ispitu moram da pitam samo ono što predajem. ... Dosta toga ponavljam, ... Negde do IV godine krenu da se interesuju ...do tada uopšte mi ne deluju uključeno. Više mi deluju kao automati.

(M-DOC-FF-BU-JB-4, Docent)

Pored pada kvaliteta, naši ispitanici u svojim narativima tematizuju i problem *nezainteresovanosti* studenata za bilo šta što prevazilazi ispunjavanje najminimalnijih zahteva kursa koji pohađaju.

Pa kvalitet je strašno opao. U tome i jeste problem što je kvalitet strašno opao. Prema onome što su neki kriterijumi ovde literatura ispitna ne sme da bude veća od 300 strana po kursu odnosno predmetu ... dakle jako jako je teško njih navesti da razmišljaju o nekim stvarima i jako je teško na kraju krajeva da ih angažujete da mimo ovoga što su fakultetske obeveze da čitaju neku širu literaturu, dakle ako ne moraju neće je čitati, a neće je čitati jer nemaju vremena. Oni moraju osam sati da provedu baveći se svojim fakultetskim aktivnostima. Često su po 6–7 sati na fakultetu i meni je potpuno jasno da im kad dođu kući nije ni do šta.

(Z-AS-FF-BU-PL-2, asistentkinja)

U uslovima opšte nezainteresovanosti i nemanja vremena čini se da i očekivanja nastavnika polako gube na intenzitetu. Više naših ispitanika–nastavnika uznemireno svedoči o vlastitom porazu oličenom u padu očekivanja koja imaju od svojih studenata.

... mi smo jako snizili kriterijum. Za svaku generaciju smo prinuđeni da dodatno snizimo kriterijume, jer bi u protivnom morali da oborimo njih pola... kod sebe prepoznajem smanjena očekivanja. Strašno je što mi je ponekad dovoljno da vidim da su uspeali da povežu neke osnovne stvari, i da se sav oduševim.

(M-DOC-FF-BU-JB-4, docent)

Ipak, čini se da je ono što naše ispitanike najviše uznemirava slutnja da je povećana prolaznost studenata i rast efikasnosti studiranja direktna posledica obaranja kriterijuma za šta se i oni na izvestan način osećaju odgovornim.

Ako govorimo o efikasnosti, onda možemo da kažemo da je došlo do poboljšanja. Prolaznost jeste visoka, međutim postavlja se pitanje na uštrp čega odnosno kako ti studenti prolaze i koliko su opšti kriterijumi opali.

(Z-AS-FF-BU-PL-2, asistentkinja)

Studije su sada efikasnije, to nema govora, u smislu prelaza iz godine u godinu, međutim i dalje se borimo sa problemom snižavanja uslova za upis u narednu godinu, 60, 42 boda...

(Z-DOC-MA-BU-JB-2, docentkinja)

Efikasnost uvek može da bude visoka, ako oborite kriterij. Ključno je da uparite efikasnost i kvalitet.

(M-VP-MA-BU-IJ-1, vanredni profesor)

U tesnoj vezi sa gore pomenutim je i **sistem ocenjivanja** u kome mnogi od naših ispitanika vide materijalnu manifestaciju, i na izvestan način institucionalizaciju negativnog trenda konstantnog i kontinuiranog opadanja kvaliteta obrazovnog procesa.

...morali smo da snizimo kriterijume. Mi više nemamo prava da pitamo studente ono što na času nismo predavali. Sada je to kondenzovano na 20 sati sažvakanih stvari, koje smete da pitate na ispitu. Zato mislim da smo ih sa ovom Bolonjom malo sputali u razmišljanju. Ograničili njihovu kreativnost, razmišljanje, povezivanje stvari, mogućnost da misle sopstvenom glavom. Strašno je to što ih na izvestan način više ne učimo da razmišljaju, već da love neke poenčice. Da znaju šta moraju, da znaju šta ne moraju, da se preračunavaju da li da izađu na kolokvijume ili ne, npr. izađu na jedan, na ova dva neće, pre ispita kalkulišu koliko će građiva minimalno da pređu da bi položili na kraju. Tako sve se svodi na neku kalkulaciju, a ne na to da li su nešto naučili ili ne.

(Z-DOC-MA-BU-JB-2, docentkinja)

Ukratko, kako kaže jedan naš ispitanik, radi se o tome da je ...

Sistem ... uveden suviše brzo. Ni mlađi ni stariji nisu u suštini shvatili šta treba da se desi sa tim novim sistemom. Kolege iz Maribora sa kojima imamo dobru saradnju su nam rekly da su pravili iste te greške, da im je trebalo pet godina da nastavu organizuju na drugačiji način. Shvatili su gde su problemi posle izvesnog vremena.

Preoblem je i da studenti shvate šta imaju pravo da traže. Trenutno je reč o fantastičnoj simbiozi: mi ne tražimo mnogo od njih, oni ne traže ništa od nas. Samo kuda to vodi?

(M–VP–MA–BU–IJ–1, vanredni profesor)

Generalno govoreći, gotovo svi naši ispitanici, i studenti i nastavnici, na ovaj ili onaj način unutar svojih narativa kontekstualizuju trenutnu situaciju u sistemu visokog školstva kao deo opšte osujećujuće društvene klime unutar našeg društva, smatrajući da se opšta socijalna kriza preliiva i na univerzitetsku realnost i živote njenih kolektivnih i individualnih socijalnih aktera.

Kad bude bolja situacija u zemlji, tražiće se više fakulteta i znanje, pa će se poboljšati i situacija na fakultetima. Ako krene sa krizama, onda teško.

(Z–AP–MA–DS–3)

Mnogi primećuju izvesne nelogičnosti u njenom funkcionisanju koje se iz godine u godinu stihijski perpetuiraju proizvođači nove socijalne probleme.

Meni se čini da postoji ogromna suprotnost između onog kako funkcioniše školstvo i onog kako bi trebalo da funkcioniše ... ono funkcioniše isto kao naša država, kao jedna konzerva, na Antropologiji stvarno ne treba da bude toliko studenata, ja stvarno ne verujem da u drugim zemljama ima toliko diplomiranih inženjera ili šta već, ja mislim da u Srbiji ima mnogo više fakultetski obrazovanih ljudi ... Forsira se da taj broj studenata upiše fakultet i onda šta? Za njih nema posla! Da li njihova diploma predstavlja neki statusni simbol koji ničemu ne služi ... Jednostavno mislim da naš sistem visokog obrazovanja ne funkcioniše kako treba, sa stanovišta budućnosti naše obrazovanje je totalno promašeno ...

(M–IV–FF–MM–3)

Kao što naša analiza pokazuje problem efikasnosti studiranja u novom bolonjskom, reformisanom, kontekstu studiranja prati neke od tendencija koje su karakterisale sistem visokog školstva i u pre-bolonjskom periodu, ali i otvara mnoga nova pitanja proistekla iz implementacije i/ili nedovoljne ili neadekvatne operacionalizacije novih reformskih rešenja. Tendencija koju pokazuje konstruisani *koeficijent neefikasnosti* pokazuje da i u novom reformisanom sistemu nastave studenti koji su obnovili jednu godinu inkliniraju tome da to učine još neki put. Slično tome kvantitativna analiza podataka iz anketnih upitnika pokazuje da studenti koji percipiraju sopstveno opterećenje kao savladivo imaju niži koeficijent neefikasnosti.

Izvesne promene u visokoškolskom obrazovnom ambijentu otkriva analiza konstruisanog *koeficijenta alijenacije* koja pokazuje značajna pomeranja u percepciji kontakata između različitih socijalnih aktera involviranih u nastavno-obrazovni proces i njegovu institucionalnu organizaciju, kako onu strukturnu tako i simboličku, koja se konstruiše kroz međusobne interakcije različitih socijalnih aktera i difuzna značenja koja iz njih proističu, a sve to unutar granica konkretnog socijalno-istorijskog konteksta i njegovih zakonskih i običajnih pravila i propisa (Clark, 1983:72). Svaka pa i najmanja izmena nekog od pomenutih elemenata (socijalni kontekst, običajni propisi, zakonski okvir) proizvodi promene različitih difuznih značenja koja konstruišu simbolički poredak (Burdije) odnosa unutar jednog sistema menjajući istovremeno i odnose između njegovih strukturnih elemenata, i samih socijalnih aktera, protagonista ovog procesa diskurzivne simboličke proizvodnje. Dobijeni rezultati pokazuju da studenti, prema vlastitom mišljenju, ostvaruju mnogo bolji kontakt sa nastavnicima nego sa administrativnim osobljem na fakultetu. Ovaj nalaz pokazuje da se tako temeljni konfliktni odnos, koji definiše nastavnu situaciju, između „posednika“ i prenosioca znanja (nastavnika) i primaoca (studenata)⁸, transformiše u temeljni konfliktni odnos između studenata (konzumenata visokoškolskog obrazovnog sistema) i fakultetske administracije, odgovorne za operacionalnu organizaciju nastavnog procesa, pomerajući institucionalni

⁸ Osnovna funkcija tradicionalnog univerziteta još od srednjevekovnog perioda bila je podučavanje studenata i transmisija znanja. (Clark, 1983: 11)

(visokoškolski) i lični (različitih socijalnih aktera unutar visokoškolskog obrazovnog sistema) fokus sa ideje prenosa znanja ka organizacionim problemima izvođenja i osmišljavanja nastavnog procesa. Ovo pomeranje fokusa sa sadržaja ka formi možda najjasnije govori o prestrukturaciji odnosa moći do koga je došlo unutar visokoškolskog obrazovnog socijalnog polja i pojave novih socijalnih aktera u njemu, koji unutar novog socijalnog i obrazovnog konteksta postaju sve značajnija nova sila koja utiče na različite aspekte i konačni pravac i oblik nastavno–naučnog procesa (Jarić, 2008). Tako administrativno osoblje i pripadnici nove „menadžerske klase“ (Enders, 2001:266), koje Jirgen Enders pominje kao nove protagoniste univerzitetskog života (pored države, nastavnika i studenata) postaju sve značajniji i moćniji socijalni akteri i najčešće nosioci novih reformskih zahvata. Zato, ne čudi što ih drugi socijalni akteri, studenti i nastavnici percipiraju kao neprijateljske i odgovorne za mnoge probleme vezane za organizaciju i sadržaj nastavnog procesa, koji potom direktno utiču na njegov kvalitet i efikasnost.

Tragajući tako u kvalitativnom delu istraživanja za razlozima koji, prema mišljenju naših ispitanika (nastavnika i studenata), utiču na efikasnost studiranja, mapirali smo različite sadržinske aspekte problema, tendencija i procesa koje smo uočili u kvantitativnom delu istraživanja. Posmatrajući problem efikasnosti studiranja iz vizure sistema obrazovanja i uže podsistema visokog obrazovanja, moguće je, u prethodnom tekstu već pomenute, razloge klasifikovati i na drugačiji način i raščlaniti ih na:

1. vansistemske razloge, kao što su *individualni, porodični i opšte društveni* i

2. unutarstemske razloge, koje smo imenovali kao *institucionalne*, koji su prema našem mišljenju, posebno važni kao predmet dalje analize samog obrazovnog sistema i njegovih pojedinačnih institucija.

Kao što je moguće naslutiti, na prvu grupu razloga obrazovni sistem teško može da utiče, osim možda posredno određenim merama afirmativne akcije (kao što je na primer povećanje smeštajnih kapaciteta u studentskim domovima, poboljšanje uslova života u njima, razgranavanje mera podrške studentima čije su porodice u lošijem materijalnom položaju i tome slično) u kooperaciji sa nadležnim državnim službama i organima (Ministarstvom prosvete,

Ministarstvom finansija i tome slično). Međutim, druga grupa razloga je, na izvestan način, pod potpunom kontrolom upravo ovog socijalnog podsistema i njegovih institucija. U tom smislu uvidi i zapažanja o lošem funkcionisanju određenih obrazovnih institucija i pojedinih službi u njima, kao i problemi vezani za organizaciju nastavnog procesa, koje iznose naši ispitanici, treba razumeti kao pokušaj da se aktuelni problemi mapiraju i učine vidljivim i izvan uskih univerzitetskih krugova. Nalazi ovog istraživanja mogu pružiti izvestan putokaz u kom pravcu aktuelni reformski zahvati doprinose poboljšanju nastavnog procesa i njegove efikasnosti, a u kom smislu, na koji način i na kojim konkretnim mestima oni predstavljaju opstruktivni elemenat u njegovom funkcionisanju.

Jedno je sigurno, nastavnici i studenti nikada nisu bili složniji u kritičkoj oceni aktuelnog visokoškolskog sistema. Njihovo individualno nezadovoljstvo, iako još uvek, nedovoljno socijalno artikulirano, predstavlja potencijalno ozbiljnu pretnju stabilnosti i efikasnosti novoreformisanog sistema visokog školstva u Srbiji. Aktuelno stanje „fantastične simbioze“, o kojoj govori jedan naš ispitanik, u kome su se našli nastavnici i studenti, simbolički se „ujedinjujući“ protiv neprijateljskih socijalnih aktera, nosioca reformskih zahvata (države, univerzitetske i fakultetske administracije, nove univerzitetske menadžerske klase) na izvestan način dovodi u pitanje ceo visokoškolski obrazovni sistem. Ukoliko taj isti obrazovni sistem ne pronade način da razvije funkcionalne institucionalne mehanizme kroz koje će različiti suprotstavljeni socijalni akteri moći da artikuliraju vlastite pozicije i zahteve u procesu reforme, i povrate osećaj pripadnosti univerzitetnoj zajednici od koje su se na simboličan način otuđili prolazeći kroz proces „fantastičnog“ simbiotskog konektovanja sa drugim, prema vlastitoj percepciji takođe bezmoćnim socijalnim akterima, to će se sigurno odraziti i na njegovu neposrednu efikasnost u budućnosti, i dalji pad kvaliteta visokoškolskog obrazovnog procesa o kome mnogi naši ispitanici otvoreno govore. Ostaje otvoreno pitanje da li će izmenjeni simbolički poredak strukturnih odnosa moći između nekadašnjih i sadašnjih socijalnih aktera unutar reformisanog univerzitetskog tela (Jarić, 2008) koje mapira naše istraživanje postati nova univerzitetska realnost ili će se ovaj proces prestrukturacije temeljnih odnosa moći nastaviti u možda nekom novom i neočekivanom pravcu. Do tada malo je verovatno da će

aktuelni sistem visokog školstva u Srbiji uspeti da artikuliše sitemski odgovor na ključno pitanje koje postavlja jedan od naših ispitanika: kako podići efikasnost studiranja bez konstantnog snižavanja očekivanja i kriterijuma koje studenti moraju da ispune?

Literatura

- Archer, L., Hutchings, M. i Ross, A. (2003), *Higher Education and Social Class: Issues of exclusion and inclusion*, Routledge and Falmer, London.
- Albert, C. (2000), „Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background“, u *Higher Education*, 40 (2), str. 147–162.
- Bauer Martin W. i George Gaskell (ur.) (2007), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*, Sage Publication, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Becher, T. (1994), „The Significance of Disciplinary Differences“, u *Studies in Higher Education*, 19, 2, str. 151–161
- Berg Bruce L. (2001), *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Allyn and Bacon, str. 238–267.
- Bourdieu P. (2006), „The Forms of Capital“, u Lauder H., Brown, P., Dillabough, J–A. i Halsey, A.H. (ur.), *Education, Globalization and Social Change*, Oxford University Press, Oxford.
- Bourdieu, P. (1988), *Homo academicus*, Polity, Devon.
- Bourdieu, P. i Passeron, J.C. (1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, drugo izdanje, Sage, London.“
- Bowl, M. (2003), *Non-traditional entrants to higher education: „They talk about people like me“*, Trentham Books, Stoke on Trent.
- Christie, H., M. Munro i T. Fisher (2004), „Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students“, u *Studies in Higher Education*, 29, 5, str. 617–636.
- Clark Burton R. (1983), „The Higher Education System“, u Clark B. R., *The Higher Education System: Academic Organisation in Cross-National Perspective*, University of California Press, str. VII–XIV i 1–315.
- Connell R. W. (1987), *Gender and Power*. Polity Press.
- Cosser, M., du Toit, J. i Visser, M. (2004), *Settling for Less: Student aspirations and higher education realities*, Human Sciences Research Council, Cape Town.
- Enders Jurgen. (2001), „Between State Control and Academic Capitalism: A Comparative Perspective on Academic Staff in Europe“, u J. En-

ders (ur.), *Academic Staff in Europe. Changing Contexts and Conditions*, Greenwood Press, London, str. 1–23.

- Esterberg Kristin G. (2002), *Qualitative Methods in Social Research*, McGraw Hill, Boston, Burr Ridge, IL, Dubuque, IA, Madison, WI, New York, San Francisco, St. Louis, Bangkok, Bogota, Caracas, Kuala Lumpur, Lisbon, London, Madrid, Mexico City, Milan, Montreal, New Delhi, Santiago, Seoul, Singapore, Sydney, Taipei, Toronto, str. 151–197.
- Fran Tonkiss (1998), „Analyzing Discourse“, u Clive Seale, *Researching Society and Culture*, Sage Publications, London, str. 245–260.
- HEFCE (2005), *Young Participation in Higher Education*, HEFCE, Bristol.
- Ivošević Vanja i Miklavič Klemen (2009), „Finansiranje visokog obrazovanja: komparativna analiza“, u Vukasović Martina (ur.), *Finansiranje visokog obrazovanja u Jugoistočnoj Evropi: Albanija, Crna gora, Hrvatska, Slovenija, Srbija*, Centar za obrazovne politike i Državni univerzitet u Novom Pazaru, Beograd, str. 64–107.
- Jarić Isidora (2008), „Uslovi rada nastavnog osoblja na Univerzitetu u Beogradu: Odnos prema upravi“, neobjavljen rukopis.
- Marks, G. N. (2005), „Cross–National Differences and Accounting for Social Class Inequalities in Education“, u *International Sociology*, 20, 4, str. 483–505.
- Moreau, M.P. and C. Leathwood (2006), „Balancing paid work and studies: working (–class) students in higher education“, u *Studies in Higher Education*, 31, 1, str.23–42
- Moortgat, J.P. (1996), *A study of dropout in European higher education. Case studies of five universities*, Council of Europe, Strasbourg.
- Opheim, V. (2004), *Equity in Education. Country Analytical Report – Norway*, NIFUSTEP, Oslo.
- Peck, B. (2001), „The poor stay poor and the rich get rich“, u *Issues in Educational Research*, 11, 2, str. 45–64.
- Turajlić, S., Andrejić, M., Rudić, L. i Todorović, Lj. (2004), *Visoko obrazovanje u Srbiji. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta* (Turajlić et al.: Higher education in Serbia).
- Vukasović, M. (2007), *Higher Education and Social Stratification in Serbia 1990–2005*, University of Aveiro, master rad.
- Wong, R.S.K. (1998), „Multidimensional Influences of Family Environment in Education: The Case of Socialist Czechoslovakia“, u *Sociology of Education*, 71, 1, str. 1–22.
- Yorke, M. (1999), *Leaving Early: Undergraduate Non–completion in Higher Education*. Routledge Falmer, London.

Isidora Jarić, Martina Vukasović

BOLOGNA REFORM IN HIGHER EDUCATION IN SERBIA:
MAPPING FACTORS OF LOW EFFICIENCY OF STUDDING

Abstract

This paper provides analysis on how teachers and students of four universities in Serbia (Belgrade, Novi Sad, Nis, and Kragujevac) perceive problems with efficiency of studying, with respect to the new, “Bologna” organisation of studies. The empirical foundation for this paper is composed of questionnaires distributed to students and teachers of the five aforementioned institutions and a semi-structured in-depth interview with students and teachers of the two faculties of the University of Belgrade. The results presented point to key factors affecting efficiency of studying, as well as structural changes in power relations between different social actors.

Key words: efficiency of studying, Bologna reforms, university, teachers, students, education, Serbia