УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА

Радмила Пејић

СПОРОВИ ОКО БОЛОЊСКОГ КОНЦЕПТА УНИВЕРЗИТЕТА

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

Бања Лука, 2016.

UNIVERSITY OF BANJA LUKA
FACULTY OF POLITICAL SCIENCE

Radmila Pejić

DISAGREEMENTS OVER THE BOLOGNA PROCESS UNIVERSITY CONCEPT

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2016.

Ментор: проф. др Драган Коковић, редовни професор Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

Наслов докторске дисертације: „Спорови око болоњског концепта универзитета“

Резиме: Друштвено–економске и политичке промјене у Европи, као и процес глобализације, довели су до промјена у високом образовању и озбиљно уздрмале традиционални универзитет. У раду су анализирани узроци који су довели до стварања новог концепта универзитета, као и утицаји међународних фактора који су наметнули реформу образовања. Освијетљена је појава различитих политичких идеологија и испитана њихова улога у урушавању хумболтовске идеје универзитета. Класификована су и критички анализирана релевантна документа, која се односе на болоњски процес и образовање за XXI вијек, а акценат је стављен на друштвени значај и улогу тих докумената за развој високог образовања код нас. Анализиран је систем високог образовања у Републици Српској и идентификовани кључни параметари овог, болоњским процесом пројектованог концепта универзитета, с посебним освртом на најзначајније проблеме и недостатке. Указано је на то да је реформом високог образовања предвиђено усаглашавање и усклађивање образовних система у Европи како би се створио јединствен европски простор високог образовања.

Полазећи од предмета истраживања који се односи на спорове око болоњског процеса, изведени су значајни закључци. Спорови око болоњског концепта унуверзитета са социолошког аспекта воде се на релацији очувања вриједносног концепта унуверзитета по себи, и потреба тржишта рада у неолибералном капитализму. Болоњски процес се често с правом оспорава, јер је олако прешао преко неких универзалних идеја човјека и концепта универзитета, који је давао добре резултате. Инсистирање на увођењу система обезбјеђења квалитета у високом образовању није значајније допринијело квалитету наставног процеса, посебно када је у питању сама суштина. Низом приложених докумената и аргумената овај рад доказује да Болоњски процес није дао очекиване резултате. Очигледно је да су потребне темељне промјене у приступу и примјени болоњске реформе, али свака промјена треба бити иницирана од самог друштва, а не

наметнута као коначно рјешење. Без промјене друштвеног амбијента и стварања одређених предуслова, међу којима су и измјене друштвене свијести, болоњски концепт универзитета неће бити прихваћен.

У том смислу рад даје посебан допринос указујући на одговорност владиних институција у спровођењу реформи, самог универзитета, наставног особља, студената, али и свих грађана. У практичном смислу рад нуди и конкретне показатеље који говоре о потребама промјене концепта традиционалног универзитета и стварања образованог кадра који задовољава потребе тржишта рада, али са обавезом осигурања квалитета као предуслова конкурентности. Из рада произилази да могућност очувања вриједносног карактера знања по себи, заправо зависи од осигурања квалитета високог образовања као једног од највећих и најтежих изазова са којим се универзитет сусреће.

Кључне ријечи: глобализација, болоњски процес, високо образовање, осигурање квалитета, универзитети, наставници, студенти.

Научна област: Друштвене науке

Научно поље: Социологија

Класификациона ознака: S 210

Тип одабране лиценце Креативне заједнице: CC BY-NC-SA

Mentor: Dragan Koković, PhD, full-time professor of the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad

Title of doctoral dissertation:"Disagreements over the Bologna Process University Concept"

Summary: The socio-economic and political changes in Europe, as well as the process of globalization have led to changes in higher education and seriously shaken the traditional university concept. The paper analyzes the causes that led to the creation of a new university concept as well as the influence of the international factors that imposed on the reform of education. It detect the emergence of various political ideologies and examine their role in the collapse of the Humboldtian model of university. Also, the paper classify and criticaly analyze relevant documents related to the Bologna Process and education for the 21st century and also put the emphasis on the social significance and role of these documents for the development of higher education. The system of higher education in the Republic of Srpska is analyzed and key parameters of the Bologna Process university concept are identified, with particular reference to the most important problems and disadvantages. Finally, the paper pointed out that the reform of higher education envisages harmonization of educational systems in Europe in order to create The European Higher Education Area.

Starting from the subject of research related to disagreements over the Bologna Process, significant conclusions have been drawn. From the sociological point of view, these disputes over the Bologna concept are based on the preservation of the university value concept per se and the labor market needs in neoliberal capitalism. The Bologna Process is often fairly disputed, because of its crossing easily crossed over some of the universal ideas of man and the concept of the university, that used to give good results. Insisting on the introduction of the Quality Assurance System in higher education has not significantly contributed to the quality of the teaching process, especially when it comes to the essence of the subject. With a number of documents and arguments included, this paper proves that the Bologna Process has not delivered the expected results. It is obvious that fundamental changes in the approach and implementation of the Bologna reform are needed. However, any change should be initiated by the society itself and not imposed as the ultimate solution. Without changing the social

environment and creating certain prerequisites, including changes of social awareness, the Bologna concept of the university will not be accepted.

Therefore, the paper provides special contribution by indicating the responsibility of the governmental institutions in reform implementation, of the university and teaching staff, students and all citizens. In practical terms, the paper also offers concrete indications of the need for changing the concept of a traditional university and for creating an educated staff that meets the needs of the labor market. However, with the obligation to ensure quality as a precondition for competitiveness. This paper also concludes that the ability to preserve the value of knowledge itself in fact depends on the higher education quality assurance, as one of the greatest and most difficult challenges the university has been encountering.

Key words: globalization, Bologna Process, higher education, Quality Assurance, university, teachers, students.

Scientific area: Social Sciences

Scientific field: Sociology

Classification code: S 210

Type of the selected Creative Community License: CC BY-NC-SA

САДРЖАЈ:

УВОД У ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА……...6
I МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....10
1.1. Научни опис појаве.....10
1.2. Одређење предмета истраживања.....12
1.3. Циљ истраживања.....13
1.4. Хипотетички оквир истраживања.....14
1.5. Одређивање варијабли у истраживању.....16
1.6. Методе истраживања.....16
1.7. Значај истраживања.....17
II ОД ИДЕЈЕ УНИВЕРЗИТЕТА ДО БОЛОЊСКОГ КОНЦЕПТА УНИВЕРЗИТЕТА.....19
2.1. Настанак модерне идеје универзитета.....20
2.2. Различите улоге универзитета.....22
2.3. Универзитет у транзицији.....23
2.3.1. Универзитет и друштвене вриједности.....25
2.3.2. Политичка транзиција и универзитет.....27
2.3.3. Економска транзиција друштва и трансформација универзитета.....30
III РЕФОРМЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У ЕРИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ.....32
3.1. Глобализација и промјене у високом образовању.....32
3.2. Болоњски процес као посебни облик глобализације.....35
3.3. Реформе високог образовања и искуства других земаља.....37
3.3.1. Ирски модел образовања.....40
3.3.2. Реформа високог образовања у Њемачкој.....42
3.4. Реформа високог образовања у земљама у окружењу.....43
3.4.1. Реформа високог образовања у Словенији.....45
3.4.2. Реформа високог образовања у Хрватској.....46
3.4.3. Реформа високог образовања у Србији.....48
3.4.4. Реформа високог образовања у Црној Гори.....52
3.4.5. Реформа високог образовања у Македонији.....54
3.4.6. Реформа високог образовања у Босни и Херцеговини.....55

IV ДРУШТВЕНА УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У БОЛОЊСКИМ ДОКУМЕНТИМА 59
4.1. Лисабонска конвенција 60
4.2. Сорбонска декларација 61
4.3. Болоњска декларација 63
4.3.1. Министарска конференција у Прагу 65
4.3.2. Министарска конференција у Берлину 65
4.3.3. Министарска конференција у Бергену 66
4.3.4. Министарска конференција у Лондону 66
4.3.5. Министарска конференција у Леувену/Louvain–la–Neuve 67
4.3.6. Министарска конференција у Будимпешти/Бечу 67
4.3.7. Министарска конференција у Букурешту 68
4.3.8. Министарска конференција у Јеревану 70
4.4. Ревизија болоњског процеса 72
4.5. Секторске стратегије развоја 77
4.5.1. Лисабонска стратегија 77
4.5.2. Стратегија „Европа 2020“ 80
4.5.3. Стратегија „Југоисточне Европе 2020“ 84
V ПРАВНИ И АДМИНИСТРАТИВНИ ОКВИР ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У БИХ И РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ 90
5.1. Правни и административни оквир за високо образовање у БиХ 90
5.1.1. Оквирни закон о високом образовању у Босни и Херцеговини 91
5.1.2. Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини 92
5.1.3. Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини 93
5.1.4. Приоритети за развој високог образовања у БиХ за период 2016–2026 93
5.2. Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у БиХ 94
5.2.1. Министарство цивилних послова БиХ 94
5.2.2. Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета 94
5.2.3. Центар за информације и признавање докумената из области високог образовања у БиХ 95
5.2.4. Ректорска конференција у БиХ 95
5.2.5. Конференција министара образовања у БиХ 95

5.3. Правни и административни оквир у Републици Српској.....96
5.3.1. Стратегија развоја образовања у Републици Српској 2016–2021. године.....96
5.3.2. Закон о високом образовању.....99
5.3.3. Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања 105
5.3.4. Закон о студентском стандарду.....106
5.3.5. Закон о унији студената Републике Српске.....106
5.3.6. Закон о студентском организовању.....106
5.3.7. Закон о научноистраживачкој дјелатности и технолошком развоју 106
5.3.8. Подзаконски акти који регулишу област високог образовања у Републици Српској.....107
5.4. Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у Републици..107
VI БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ 110
6.1. Организација наставног процеса на универзитетима.....115
6.2. Академско особље 118
6.3. Студенти у систему високог образовања 126
6.3.1. Уписна политика.....127
6.3.2. Међународна размјена академског особља и студената 137
6.4. Финансирање високог образовања.....145
VII УНАПРЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА.....152
7.1. Национални оквир квалификација 154
7.1.1. Исходи учења – кључан аспект квалитета високог образовања 156
7.1.2. Компетенције за друштво знања 159
7.2. Европски систем преноса бодова…. 161
7.3. Додатак дипломи – Diploma Suplement 163
7.4. Успостављање контроле квалитета на високошколским установама у .....
Републици Српској 165
7.4.1. Систем квалитета на универзитетима у Републици Српској 169
7.4.2. Структура, процедуре и ресурси система осигурања квалитета.....169
7.4.3. Интерни и екстерни надзор система обезбјеђења квалитета.....171
7.5. Рангирање универзитета 173
7.5.1. Узроци и мотиви глобалних рангирања универзитета.....175

7.5.2. Свјетске ранг–листе 177
7.5.3. Рангирање универзитета у Републици Српској 183
7.6. Конференције о високом образовању у Републици Српској 184
VIII МЕЂУСОБНО СУПРОТСТАВЉЕНИ ПРИСТУПИ БОЛОЊСКОЈ РЕФОРМИ 186
8.1. Отпори болоњском процесу 187
8.2. Расправе о болоњском процесу 190
8.3. Ставови студената о болоњском процесу 199
IX ПРАВЦИ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА 205
9.1. Правци дјеловања у систему високог образовања у Републици Српској 209
ЗАКЉУЧАК 212
ЛИТЕРАТУРА 217
ИНТЕРНЕТ АДРЕСЕ 227
ЛИСТА ТАБЕЛА 231
ЛИСТА СЛИКА 232
ЛИСТА ГРАФИКОНА 233
ПРИЛОЗИ 234

УВОД У ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА

Друштвено–економске и политичке промјене у Европи, као и процес глобализације, довели су до промјена у високом образовању и озбиљно уздрмале традиционални универзитет. У настојању да дају одговор на изазове с којима се високо образовање суочило посљедњих деценија, европске земље приступиле су процесу успостављања јединствене „зоне“ високог образовања, који је познат као болоњски процес.

Особине овог јединственог образовног простора есенцијалне су у процесу евалуације, обезбјеђења квалитета, те акредитације високошколских установа и студијских програма. Посебно је важан болоњски принцип мобилности студената и наставника, као везивна компонента јединственог европског простора високог образовања, која је омогућена увођењем система ECTS бодова.

Промјене у друштву довеле су до мијењања улоге, начина рада и структуре универзитета, што се негативно одразило на квалитет високог образовања и довело до хиперпродукције неквалитетног и тржишно неконкурентног високообразовног кадра.

Теоријски оквир за разматрање овога проблема заснива се на анализи узрока који су довели до стварања новог концепта универзитета. Такође, у раду су анализирани утицаји међународних фактора и свјетских економских чинилаца који су наметнули реформу образовања, а кроз различите критичке приступе анализирана је и њена оправданост на нашим просторима. Значајан дио рада посвећен је споровима који се воде око неопходности реформе образовања с једне стране, али и прикривених економско–политичких интереса развијених земаља свијета с друге стране.

Глобално свјетско тржиште подразумијева све израженију међународну подјелу рада, оштру конкуренцију, крупне промјене у структури занимања које, наравно, за собом повлаче и промјене у обиму и садржају потребних знања и вјештина с којима дипломирани студенти излазе на тржиште рада. Из тога логички слиједи и потреба за развојем глобалног тржишта образовања која се манифестује кроз тенденцију стварања јединственог европског простора образовања.

Први дио рада посвећен је дефинисању и опису предмета истраживања, прегледу владајућих ставова и схватања о универзитету, а у складу с предметом истраживања постављени су и задаци, циљ и хипотезе.

Други дио рада нуди разматрање идеје универзитета, те дискусију и полемику које су вођене кроз различите историјске епохе. Освијетљена је појава различитих политичких идеологија и испитана њихова улога у урушавању хумболтовске идеје универзитета у првој половини XX вијека. Такође, у овом дијелу рада говори се и о различитим улогама универзитета које су доминирале у различитим историјским периодима, а које су условљене друштвеним, економским, политичким и културним околностима. Посебна пажња посвећена је утицају друштвених промјена на образовни систем: глобализацији, европској интеграцији и новом концепту универзитета.

У поглављу „Реформе високог образовања у ери глобализације“ анализирани су високообразовни системи, стандарди и процеси у другим земљама с посебним освртом на реалне могућности и рјешавање проблема универзитета. Истраживане су манифестне и латентне функције болоњског процеса, као и његове посљедице на развој образовања. Као аналитички оквир рада послужила је упоредна студија у којој су анализиране реформа високог образовања и трансформација универзитета у осам земаља. Анализа би требало да допринесе разумијевању стварности у којој се универзитети налазе у процесу своје трансформације.

У дијелу рада „Друштвена улога високог образовања у документима болоњског процеса“ задатак је пронаћи, одабрати, класификовати и критички анализирати релевантне документе, који се односе на болоњски процес и образовање за XXI вијек, с посебним акцентом на друштвени значај и улогу тих докумената на развој високог образовања код нас.

У петом дијелу рада анализира се специфичан друштвени и образовни систем у Босни и Херцеговини, закони и подзаконска акта којим је уређена област високог образовања у Републици Српској и БиХ. Овај дио рада садржи и преглед установа које су надлежне за дјелатност високог образовања у Републици Српској и Босни и Херцеговини. Анализа има за циљ да утврди у којој мјери оквири политике, стратешки документи и остали прописи у Републици Српској и БиХ промовишу високо образовање. Сходно томе, у раду се покушава одговорити на питање доприносе ли, на нормативном нивоу,

министарства, агенције и друге установе надлежне за високо образовање, ефикасности и побољшању квалитета високог образовања.

Предмет анализе је и однос политичких и стручних чинилаца у процесу доношења образовних одлука, као и концепт образовне политике.

Такође, у раду се анализира систем високог образовања у Републици Српској и идентификују кључни параметари овог, болоњским процесом пројектованог концепта универзитета, с посебним освртом на најзначајније проблеме и недостатке. Шесто поглавље представља приказ релевантних истраживања која су показала да је систем високог образовања суочен с изазовима и потешкоћама како у погледу финансирања, тако и у погледу недостатка наставног особља, обезбјеђења квалитета образовања, научно-истраживачког рада, лиценцирања и акредитације високошколских установа и студијских програма, мобилности студената и наставника, конкурентности дипломаца на тржишту рада итд.

Реформа високог образовања ставила је посебан акценат на значај унапређења квалитета високог образовања, као један од кључних циљева болоњског процеса. У овом раду разматрани су изазови и могућности његовог унапређења кроз процесе интерне и екстерне евалуације. Понуђени су одговори на специфична питања која се намећу при разматрању различитих мјерила за вредновање квалитета. У погледу научноистраживачког рада и повезивања високог образовања с потребама тржишта рада, академска заједница треба да покаже висок степен друштвене одговорности, као и да испуни критеријуме квалитета у складу са међународним стандардима и прописима који регулишу ову област високог образовања.

Анализа ове теме показала је да се болоњски процес схвата на различите начине, да постоје отпори и да се воде спорови око болоњског концепта универзитета и комерцијализације знања. Значајно је указати на то да је, поред позитивних аспеката примјене Болоњске декларације у систему високог образовања, приказана и критика владајућих ставова која се односи на перцепцију одређених аутора који изражавају доминантно негативан став према њиховој употреби. На тај начин се покушала избјећи једностраност и субјективност у приказивању и тумачењу њиховог значаја.

Постојећи правни и административни оквир успоставио је темељ за реформу високог образовања. Међутим „Стратегија за паметан, одржив и инклузиван развој“ или

стратегија „Европа 2020“ успоставила је потпуно нов концепт развоја друштва укључујући и образовање, што је наметнуло потребу усклађивања законодавства са најновијим трендовима. Важећи Закон о високом образовању и други прописи, нису довољно јасни и прецизни, а имали су више измјена и допуна, па је у том смислу неопходно израдити сопствене стратешке документе, те извршити ревизију и хармонизацију законске регулативе у складу с поменутом стратегијом, на чему у наредном периоду треба да ради Министарство просвјете и културе, у сарадњи с академском заједницом.

Друштвене промјене захтијевају нови приступ образовању радне снаге, која треба да посједује знања и вјештине различите од знања и вјештина стицаних претходних година. Да би били створени предуслови за размјену знања и искуства радне снаге, потребни су образовани кадрови, стручњаци са знањима и вјештинама и ефикаснији систем који ће омогућити креативност и иновативност високошколских установа. Због тога су у раду понуђени могући правци развоја високог образовања који би могли допринијети стварању повољнијег амбијента за економски развој Републике Српске.

Без обзира на спорове који се воде о реформи образовања, она је реалност нашег друштва и као таква мора бити прихваћена на начин да учинимо све неопходне кораке како бисмо постигли што боље резултате. На путу примјене болоњске реформе неопходна је прецизна и квалитетна законска регулатива, већа финансијска издвајања за образовање, али и битно другачије радне и квалификационе способности наставника и студената.

I МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Научни опис појаве

Универзитет је средњовјековна творевина. Његовом појавом из темеља су се промијенили суштина и начин образовања какви су били познати још од античких времена. За разлику од античких школа (питагорејска школа, Платонова академија, стоичка и епикурејска школа, атинска позно–хеленистичка неоплатонистичка школа) које су у већини случајева биле школе живота, средњовјековни универзитет је своје принципе градио на трагу Аристотеловог Ликеја који је био научноистраживачка установа којој је првенствени циљ био да студенти стекну знање о свијету.

Универзитети су у средњем вијеку у себи одржавали равнотежу практичних и теоријских знања, претендујући ка цјелини знања и настојећи да је нађу и успоставе. То ни у ком случају не значи да је на средњовјековним универзитетима владала хармонија. Напротив, и њихову структуру су периодично потресале кризе.

За разлику од средњег вијека када је универзитет био једино мјесто стицања знања и образовања, у новом вијеку, с настанком грађанског друштва, универзитет почиње да губи свој ранији повлашћени статус, сводећи се све више на оруђе државе у реализовању њених виталних пројеката.

У XIX вијеку високо образовање у Европи добија нову форму. Формирају се универзитети под државном управом и имају улогу све отворенијег образовања. Универзитет, као синоним високог образовања, постаје један од идеолошких државних апарата, произвођач знања и чувар националне културе.

Током времена, овакав систем високог образовања у Европи није пратио технолошки и социјални развој друштва. Баријере између неразвијених и развијених земаља кочиле су напредак и продубљивале подјеле. Због немогућности универзитета да прате потребе појединаца и друштва у цјелини, најталентованији студенти одлазили су из Европе у Сједињене Америчке Државе и најчешће тамо и остајали. Велики број познатих европских професора одлазио је и свој научноистраживачки и наставни рад настављао ван Европе. Овај егзодус научне елите у великим размјерама створио је негативне трендове у развоју квалитетног научног рада, како у земљама њиховог

поријекла, тако и у Европи у цјелини. Универзитети Европе губили су корак у такмичењу с америчким универзитетима на многим пољима.

Процес реформе високог образовања, као одговор Европе на глобалне промјене у свијету, иницран је повељом Magna Charta из 1988. године, а потом и Сорбонском декларацијом. Надајући се дугорочној међусобној сарадњи европских држава и вјерујући да ће универзитети играти значајну улогу у интернационализацији друштва, овим актима они постављају основна начела на којима се темеље промјене у образовању.

На крају другог миленијума, државе Европе су спознале да будућност човјечанства зависи од културног, научног и технолошког развоја система образовања чије је тежиште на универзитетима. Задатак универзитета је да шири знање новим нараштајима и оспособи их да буду „наоружани“ новим вјештинама, знањима и компетенцијама, да би били конкурентни на тржишту рада, а истовремено да остатку популације омогући унапређивање знања кроз систем доживотног учења.

У савременом друштву циљ образовања није стварање критичке свијести и интелектуалног капитала као духовне вриједности и вриједности по себи. У неолибералном капиталистичком друштву, материјалне вриједности су доминантне, а знање постаје роба која на тржишту рада новчани еквивалент добија у зависности од потражње. Дакле, циљ савременог образовања јесте припремити младе нараштаје за услове тржишно оријентисане привреде, у којој знање постаје главна покретачка снага одрживости капиталистичке хегемоније.

Суштински проблем лежи у чињеници да долази до одумирања хумболтовске визије образовања и значаја универезитета уопште, у условима који нису показали спремност за промјене. С друге стране, процес реформе образовања догађа се и у земљама које друштвеним развојем и економско–политичким констелацијама односа показују спремност за реформе, али и у онима које нису ни близу таквог развоја који би подразумијевао измјене у образовању.

Око реформе високог образовања воде се спорови: да ли треба реформисати образовање како би било покретачка снага развоја друштва, или треба подићи привредне капацитете државе који ће тражити да се реформише образовање с циљем припреме младих нараштаја за преузимање улога у тржишно оријентисаној привреди?

1.2. Одређење предмета истраживања

Предмет овог истраживања су спорови око болоњског процеса, који се воде у распону идеализовања традиционалног универзитета и његовог потпуног оспоравања. Болоњски процес се често с правом оспорава, јер је олако прешао преко неких универзалних идеја човјека и концепта универзитета, који је давао добре резултате. Предмет овог истраживања је и анализа контекстуалне равни и утицаја који су довели до промјена у образовању, на шта је посебан утицај имала глобализација. Истраживање такође обухвата анализе тржишта знања, сељење знања због нових образаца мобилности које са собом носе савремена комуникација и глобализација.

Такође, у раду ће бити разматрано слабљење друштва и државе благостања, које су у великој мјери довеле до промјене статуса универзитета и иницирања болоњског процеса. Упоредо ће бити анализиране реформе високог образовања, са посебним освртом на регионалне промјене (реформе образовних система у земљама у окружењу). Проблеми промјена болоњског концепта у образовању, у предложеном истраживању ће бити операционализовани кроз правне и административне оквире високог образовања у БиХ и Републици Српској.

Истраживање ће показати са каквим се проблемима суочава систем високог образовања у Републици Српској, како у погледу лиценцирања и акредитације високошколских установа и студијских програма, тако и у погледу недостатка наставног особља, осигурања квалитета високог образовања, мобилности студената и наставника, финансирања, конкурентности дипломаца на тржишту рада, итд. По мишљењу многих, присутна је тежња да се универзитет стави под контролу изван универзитетских установа, што би довело до смањења аутономије универзитета и укидања академских слобода.

Приступ овој теми показао је да се болоњски процес схвата и прихвата на различите начине. Многи данас побијају болоњску реформу сводећи је на бесмисао. Професори који не прихватају „Болоњу“, нису спремни да промијене сопствена опредјељења и вриједности. У таквој пракси свако нуди разлоге због којих се држи својих гледишта. Али ипак, остаје чињеница да је болоњски процес брзо и на дуге стазе

много тога промијенио, систем образовања, запошљавања, нашу егзистенцијалну околину и наше односе.

Можда ове промјене доживљавамо сувише трагично јер смо „традиционални универзитет“ поставили и прогласили идеалним обликом организације универзитета, као да нисмо рачунали на нове развојне технологије у друштву. Можда појаву разних облика високошколских установа треба доживљавати као трансформацију универзитета, а не као његов крах или укидање. У пост–модерној епоси универзитет се мијења, сходно новим карактеристикама друштва и потребама појединца. Као и много пута до сада, универзитет доживљава своју трансформацију, али не и свој крај и нестанак.

1.3. Циљ истраживања

Ако погледамо токове и правце развоја образовања током посљедњих деценија, видимо да је систем високог образовања у Европи под великим притиском глобализације и развоја нових технологија, које су неоспорно резултирале великим промјенама у овој области.

Циљ овог истраживања је да се докаже да промјене у друштву утичу на мијењање функције универзитета, његове улоге и структуре, што се одражава на квалитет високог образовања.

Истраживање ће објаснити узроке који су довели до трансформације универзитета у савременом друштву и квалитет те трансформације. Разумијевањем савременог друштвеног контекста и детаљном анализом друштвених, економских и историјских промјена које су ослабиле традиционални универзитет, потребно је утврдити у којем правцу те промјене воде високо образовање и до каквих ће нових облика организовања високошколских установа оне довести.

У раду ће бити анализирани узроци који су довели до успостављања болоњског процеса, као и изазови и потешкоће с којима су се суочавале високошколске установе примјењујући болоњске документе, како у погледу лиценцирања и акредитације високошколских установа и студијских програма, тако и у погледу усавршавања наставног особља, увођења три циклуса студија, система ECTS бодова, мобилности академског особља и студената, осигурања квалитета образовања, конкурентности

дипломаца на тржишту рада, успостављања међународне компетенције, финансирања итд. У раду ће бити истражен и утицај Болоњске декларације на стање на универзитетима у Републици Српској и посљедице које је изазвала болоњска реформа, а које су оставиле траг на квалитет високог образовања.

Истраживање има за циљ да утврди и анализира интерне и екстерне перцепције о односу између универзитета и академске заједнице, и то бавећи се питањем друштвене улоге и одговорности универзитета са становишта њихових чланова с једне стране, и истакнутих интересних група ван универзитета с друге стране. Анализа ставова о болоњском процесу стављена је у контекст велике незапослености младих и истиче релевантне функције високог образовања за допринос друштвеном и економском развоју земље и њених грађана. Велики проблеми у високом образовању настају због непознавања суштине квалитета образовања, као и непознавања начина и метода за изграђивање постојаног система квалитета.

Очекује се да ће ове анализе помоћи да сви актери у високом образовању почну континуирано да раде на унапређењу квалитета образовања и научностраживачког рада, као и да обезбиједе услове за трансфер знања у сврху развоја науке, привредног, социјалног и културног напретка Републике Српске.

Практични допринос овог истраживања огледаће се у томе да Влада Републике Српске, Привредна комора, послодавци и остали социјални партнери схвате да треба заједнички да улажу у развој високог образовања, јер високо образовање доводи до отварања нових радних мјеста, а самим тим и до смањења сиромаштва.

Коначно, рад ће понудити могуће правце дјеловања у систему високог образовања с циљем подизања квалитета образовања и постизања равнотеже између тржишта рада и високог образовања.

1.4. Хипотетички оквир истраживања

Наведени аспекти предмета рада и предходно изнесено теоријско полазиште, усмјеравају и хипотетички оквир. У тако конципираном предметном и методолошком оквиру у овом емпиријско–неексперименталном раду полазимо од сљедећих хипотеза:

Главна хипотеза – Савремени глобализацијски процеси намећу нужност реформе образовања свим развијеним земљама, као и земљама које претендују привредној, односно економско–политичкој стабилности.

ПХ.1..Примарни циљ савременог процеса образовања јесте репродукција капиталистичког начина привређивања.

ПХ 2. Знање постаје роба, а његова вриједност зависи од потражње на тржишту рада.

ПХ 3. У савременим процесима образовања доминира материјална димензија.

ПХ.4..Усмјерено и специјалистичко образовање одговара неолибералном капиталистичком друштву.

ПХ 5. Реформа образовања треба да омогући лакшу проходност образовног капитала за потребе глобалне економије.

ПХ 6. Реформа образовања треба да омогући лакше и брже запошљавање.

ПХ 7. Иза потребе за реформом образовања стоје свјетске мултинационалне компаније и корпорације.

ПХ 8. Нису све европске земље подједнако припремљене за реформу образовања, јер нису све на истом друштвено–економском степену развоја.

ПХ 9. Квантификација знања није еквивалент квалитету образовања.

ПХ 10. Промјене концепта универзитета одразиле су се на квалитет високог образовања и довеле до хиперпродукције неквалитетног и тржишно неконкурентног високообразовног кадра.

ПХ.11..Успјешност реформе образовања зависи од промјена друштвене свијести, адекватног законског оквира, измјена начина рада наставног особља, као и успостављања нових компетенција предавача и студената.

ПХ 12. Реформа образовања подразумијева процес усавршавања у континуитету свих релевантних фактора.

ПХ 13. Ефекти реформе образовања зависиће од спремности и усаглашености свих чинилаца да раде на њеној адекватној примјени како би се постигао задовољавајући успјех.

ПХ 14. Унапређење квалитета високог образовања довешће до развоја науке, привреде, социјалног и културног напретка Републике Српске.

1.5. Одређивање варијабли у истраживању

Друштвени чиниоци (глобализација, информатизација друштва и сл.), економски чиниоци (тржиште рада, укључивање у облике друштвености, /глобалне/ економске промјене и сл.) – независна варијабла; болоњски процес – универзитет који се трансформише – зависна варијабла.

1.6. Методе истраживања

У складу с општом оријентацијом и концепцијом ово истраживање је конципирано као емпиријско–неексперименталнo гдје ћемо као адекватне примијенити сљедеће методе:

- Историјско-компаративна метода – овом методом биће истраживане/праћене промјене универзитета кроз историју.
- Методом научне анализе биће разложени сви битни чиниоци (економски, друштвени и историјски) у одређеном времену који су важни за предмет истраживања (болоњски процес и трансформација универзитета).
- Методом индукције, покушаће се прикупити докази о утицају одређених промјена у друштву на трансформацију универзитета.
- Методом дедукције покушаће се из општих ставова везаних за високо образовање доћи до сазнања примјењивих на савременом универзитету.
- Упоредна метода биће кориштена за поређење реформе високог образовања у другим земљама са болоњским процесом који се одвија на универзитетима у Републици Српској.

Комбинацијом позитивних обиљежја поменутих метода, истраживана питања биће освијетљена са више страна, чиме ће се обезбиједити научно заснован приступ и фундирање истраживачких законитости из области социологије образовања.

1.7. Значај истраживања

Значај овог истраживања огледао би се у цјеловитом сагледавању чинилаца који су утицали на трансформацију традиционалног универзитета у болоњски универзитет и начина на које су се те промјене одразиле на квалитет у високом образовању.

На основу анализе тренутног стања болоњског универзитета – структуре, функција, односа између његових организационих јединица и утицаја различитих чинилаца (економских, друштвених и историјских) на његово слабљење, очекује се долазак до сазнања – да ли се традиционални универзитет може регенерисати или је заиста у потпуности превазиђен. Глобализација и детрадиционализација, информатизација друштва, те убрзавање динамике свакодневног живљења, свели су универзитет на формални приступ образовању, јер се инсистира на практичним и бирократским стварима. Треба утврдити какав ће се нови облик и структура искристалисати из трансформације традиционалног универзитета, или који ће се облик наметнути као доминантан. Биће установљено шта је то у болоњском концепту универзитета ново, а што до сада социологија образовања није успјела у потпуности да утврди.

Биће анализиране међусобне везе изабраних докумената из области високог образовања и друштвених промјена које карактеришу феномен глобализације и друштво знања, као и законска регулатива којом је уређена област високог образовања у Републици Српској и БиХ.

Посебан допринос рада огледаће се у цјеловитом сагледавању чинилаца који су битно утицали на преструктурисање високог образовања и њихов допринос трансформисању универзитета у европском простору високог образовања.

Такође, практични допринос је у проналажењу, одабиру, класификацији, критичкој анализи и представљању релевантних докумената из обимне грађе која се односи на болоњски процес.

Резултати овог истраживања могу послужити као добра пракса за будуће процјене и стратешко планирање у Министарству просвјете и културе Владе Републике Српске, као и корисна референца за међународне партнере и будућу стручну помоћ у земљи. Затим, могу обезбиједити оцјене и препоруке засноване на доказима, које би

требало да представљају основу за разраду приоритета за развој високог образовања у Републици Српској. Такође, резултати могу помоћи и надлежним институцијама у Републици Српској да ускладе високо образовање с политикама и циљевима европског простора високог образовања.

Да би студенти могли постати активни корисници европског образовног система, мора бити осигуран квалитет високог образовања. У том смислу послужиће искуства других земаља које су током посљедњих година испитивале различите приступе овом проблему. Такође, све чешће се може чути да је потребно да буду рангиране све високошколске установе у Републици Српској, јер ће то довести до позитивног такмичења и конкуренције међу њима, те су у овом раду понуђени и могући модели рангирања. Анализирани су и ставови академске заједнице и студената о болоњском концепту универзитета, те на крају дефинисани правци развоја високог образовања у наредном периоду.

II ОД ИДЕЈЕ УНИВЕРЗИТЕТА ДО БОЛОЊСКОГ КОНЦЕПТА УНИВЕРЗИТЕТА

„Универзитет је колективно остварење човекове основне намјере да зна. Његов примарни циљ је да открије шта се све може сазнати и шта постаје од нас путем знања.“

(Јасперс 1959: 2)

Универзитет, схваћен као корпорација факултета, настао је средином XII вијека, мада већина истраживача сматра да је идеја универзитета историјски новијег датума и да се о њој говори посљедња два вијека. Познати француски историчар Жак ле Гоф (Jacques Le Goff), говори о постављању захтјева универзитетских професора за промјеном радне средине и њиховом исказивању потребе да се живи од сопственог рада. Као кључну карактеристику те нове друштвене групе, француски историчар истиче релативно јасно артикулисано увјерење о немогућности да се властита егзистенција темељи на дјелатностима које нису у складу с наставничким позивом.

На промјену свијести о вриједности науке и знања, указао је и познати теолог Фрањо Асишки. Асишки изричито тврди да је наука неспојива са сиромаштвом. То увјерење има свој ослонац у традиционалном схватању знања и науке као посједа, својине, блага.

Настојећи да на јасан и прецизан начин изнесе своје мишљење о контроверзном току и развитку свијести средњовековног универзитета, Ле Гоф указује на схватање Жана Жореса (Jean Jaurés), који тврди да су „темељи универзитетске особености и достојанства онако како су дефинисани од Абелара до Сигера нестали” (Ле Гоф 1997: 89). Такође, Жорес истиче интелектуалне и научне карактеристике универзитета. Ле Гоф поставља питање какав је карактер истине којој нас подучава универзитет? Ово питање неминовно се поставља пред истраживаче који се баве карактером и мисијом средњовјековног универзитета. Одговоре на та питања могуће је потражити у анализи средњовјековне слике живота и структуре тадашњег универзитета.

2.1. Настанак модерне идеје универзитета

Разлику између средњовјековног универзитета и модерне идеје универзитета, која се јавља крајем XVIII и почетком XIX вијека, у епоси њемачког класичног идеализма, први пут је истакао Имануел Кант (Immanuel Kant) тумачењем традиционалне подјеле на „више" и „ниже" факултете у свом спису „Спор Теолошког и Филозофског факултета" (1798). Кантово схватање подјеле факултета било је инструкција за организацију савремених универзитета, односно за организацију универзитетске наставе на њемачким универзитетима (Лолић 2006). Кант је прихватио стару подјелу факултета на три виша (теолошки, правни и медицински) и један нижи (филозофски).

Међутим, својим образложењем критеријума подјеле факултета, он је на радикалан начин промијенио саму структуру традиционалног универзитета, наводи Лолић. На „коперникански преокрет", који је изазвало Кантово одређење положаја појединих факултета на универзитету, указује у свом прегледу историје образовања В. Базала истичући да је:

> "Уз мале измјене класично свеучилиште од краја XVIII стољећа до данас имало четири факултета: филозофски, теолошки, правни и медицински. Филозофија се на многим свеучилиштима брзо подијелила на хуманистичке науке и на природословље, а на другима се то догодило тек средином XX стољећа. Теологија се одржала на свеучилиштима која су задржала стари животни назор, а на другима је укинута." (Bazala 1986: 194)

Најеминентније мјесто у науци, мјесто на којем је веза између науке и универзитета најчвршће теоријски утврђена, представља Хумболтово (Wilhelm von Humboldt) одређење модерног универзитета. Димић указује на три чувена хумболтовска принципа на којима треба да се заснива универзитет: јединство науке, јединство наставе, истраживања и академских слобода наставника и студената. Хумболтовски образовни идеал базира се на два кључна појма грађанске просвијећености – појму аутономне идивидуе и појму свјетског грађанског поретка. Универзитет би, према овој замисли, требало да буде мјесто где се „производе" слободне индивидуе и грађани свијета, или

прецизније речено, мјесто гдје слободне индивидуе и грађани свијета „производе“ сами себе (Димић 2013: 169).

Већина истраживача који су се бавили разматрањем проблема конституисања модерног универзитета сматра да су Кант (Immanuel Kant), Фихте (Johan Gotlib Fihte), Хегел (Georg Wilhelm Friedrich Hegel), Шелинг (Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling), Гете (Johann Wolfgang von Goethe), Шилер (Johann Christoph Friedrich von Schiller) и Хумболт (Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt**)**, својим филозофским и педагошким идејама били главни иницијатори промјена које су се крајем XVIII и почетком XIX вијека догодиле у њемачком академском животу, а из којих је рођена нова идеја универзитета. Не умањујући улогу других њемачких филозофа и књижевника у стварању идеје универзитета, треба нагласити да су, Хумболт својим научним радовима и Фихте својим цјелокупним научним и филозофским дјелом, водили главну битку за реформу тадашњих универзитета.

Ако имамо у виду значај који Фихте даје филозофији, може се рећи да, за њега, филозофски факултет представља универзитет. Други факултети, као што су право, медицина, теологија, који су чинили средиште средњовјековне концепције универзитета, имају статус специјалистичких школа, које служе нормалном функционисању живота у држави. Филозофски факултет, по Фихтеу, има задатак да утемељује живот универзитета и да својим филозофским принципима обезбиједи слободу науке. Фихтеов је став да универзитет не смије постати школа за праксу. Научно образовање не треба да произилази из потреба струковних занимања, нити из потреба одређеног позива. Фихтеова порука да ће народ који има најтемељније и најсвестраније образовање бити уједно и најмоћнији и најсрећнији међу народима свога времена, изречена у освит XIX вијека, постала је главна идеја водиља не само њемачке просвјетне политике, већ и других народа у Европи у том раздобљу (Лолић 2006).

Покушавајући, послије Другог свјетског рата, да рехабилитује Хумболтову идеју универзитета која је у Њемачкој доживјела потпуни крах доласком нациста на власт, Карл Јасперс (Karl Theodor Jaspers) је посебну пажњу посветио мјесту и улози филозофског факултета у историји модерне европске идеје универзитета.

> “Филозофски факултет има изузетан положај. Он првобитно није био припрема за неки одређени позив, него је био припремна школа за све друге факултете. Тај положај се променио. Од припремања он је постао основа. Он сам за себе обухвата све науке.” (Јасперс 2003: 4)

На крају, важно је поменути дјело Зорана Димића „Рађање идеје универзитета“ у коме се аутор пита има ли смисла уопште говорити о идеји универзитета, ако знамо да су сва три чувена хумболтовска принципа идеје универзитета, клинички мртви?

2.2. Различите улоге универзитета

Мануел Кастелс (Manuel Castells) спомиње четири улоге универзитета које су доминирале различитим историјским периодима. Прва таква улога јесте улога идеолошког апарата. Она има коријене у европској традицији у којој су универзитети настајали и развијали се у окриљу цркве. Друга улога је стварање доминантних елита, у смислу одабира оних који ће високим образовањем добити овај статус, али и шире, пошто универзитети нуде простор унутар којих се елите умрежавају и „успостављају кодове разликовања између елита и остатка друштва“. Кастелс хронолошки образлаже, „трећа улога универзитета јесте да ствара и шири знање, улога која и данас доминира у дискурсу о високом образовању. Посљедња, четврта улога универзитета јесте образовање администрације, прво црквене, затим и државне, да би се касније ова улога проширила на образовање стручног кадра за бројна друга занимања (инжењери, љекари, итд.)“ (Castells 2001: 207). Како Кастелс запажа, у вишевјековној историји универзитета ниједна од ових улога није потпуно нестала, а крајем XX вијека оне су модификоване у складу са новонасталим окружењем.

У силе које стварају промјене у структури универзитета Тајхлер (Ulrich Teichler), убраја повећану међународну сарадњу и мобилност, глобализацију, ширење нових информационо-комуникационих технологија, измијењене модалитете управљања и промјену структура у функцији стварања економије засноване на знању (Тајхлер 2006).

Поред већ традиционалних задатака у истраживању и настави, све учесталије се говори о новој мисији универзитета која укључује и економске активности, попут

комерцијализације академског знања, развоја јавно–приватних партнерских истраживачких пројеката, развоја патената и лиценцираних производа, те стварања *spin-off* предузетничких компанија чији су власници универзитети. Све ове мисије су узајамно повезане и неодвојиве.

Мисије и конкретни задаци, као и број социјалних партнера са којима би универзитет требало да ступа у интеракције, идеју универзитета чине све сложенијом. Због тога не чуди што аутори пишу о универзитету који је „збуњен својом мисијом“, „оптерећен мисијама“ или о универзитету који је „под стресом“ (Olsen и Maassen 2007).

2.3. Универзитет у транзицији

Транзиција од индустријског ка друштву знања захтијевала је и од високог образовања да образује стручњаке за глобалну „утакмицу“. Образовање и знање постали су све више примарни развојни ресурси за стварање конкурентске предности било које организације, од предузећа, нације до државе. Знање је почело да се стиче путем различитих облика формалног, неформалног, информационог и цјеложивотног образовања и учења (LLL – long life learning). Традиционални универзитет који је био носилац промјена, чувар националне културе, произвођач нових знања, али и чувар државне идеологије, под утицајем глобализације и технолошког развоја на крају XX и почетком XXI вијека, проживљава трансформацију наводи Спасојевић (2012).

Промјене у високом образовању настале усљед потребе за развојем економије засноване на знању, повећани захтјеви за међународном конкурентношћу и слични процеси за посљедицу имају одређивање нове мисије универзитета.

> “Универзитетско насљеђе није прича о сталном и непогрешивом успјеху, а ни прича из које избија задовољство. Значај му је у нечем другом: насљеђе европских универзитета је један од најконзистентнијих и најважнијих примјера одрживог успјеха и остварења које је Европа икад имала. Универзитет је дио нашег насљеђа, а о његовој будућности се сад одлучује... ” (Sanc i Bergan 2005: 25)

Болоњски процес је настао као одговор европских земаља на изазове с којима се високо образовање суочило крајем прошлог вијека, док је Република Српска, још

недовољно свјесна тих изазова у процес ушла јер је жељела да буде дио Европе. Међутим, политике креиране у земљама Европске уније засноване су на другачијем модалитету трансформације и не уважавају посебности транзиционих земаља. Овај транзициони амбијент намеће универзитету додатне, често противрјечне одговорности у економској, политичкој и културној сфери. У економској сфери, од универзитета се очекује да буде тржишно оријентисан и предузетан, да истовремено одговори на захтјев за стварањем људских ресурса који ће помоћи развоју привреде, али и да реагује на социјалне неједнакости и све веће сиромаштво грађана. На крају, у контексту стварања доминантних друштвених вриједности, универзитет се нашао пред великим изазовом не само због тога што мора да понуди адекватан одговор на промјене у окружењу, што и јесу мотиви болоњског процеса, већ и зато што се од њега очекује да кроз друштвени ангажман те промјене обликује и усмјерава.

Иако ова амбиција није била нова, она је први пут успјешно артикулисана Сорбонском декларацијом 1998. године, а затим, годину дана касније, и Болоњском декларацијом. Тако уједињени око заједничких циљева, хармонизовани системи високог образовања би адекватније одговорили на глобалне изазове. Важност коју су многе земље потписнице дале овом заједничком подухвату може се, између осталог, видјети и у чињеници да су промјене које су услиједиле у политикама високог образовања широм Европе биле сагледаване као дио болоњске реформе, чак и када директна повезаност није постојала (Спасојевић Д. Бранковић Ј. и Клеут Ј. 2012).

С промјенама у структури студија високог образовања, стављањем акцента на квалитет научно–наставног процеса и исхода, „реформисаних“ студијских програма, концептом цјеложивотног учења и другим елементима „Болоње“, дошло је и до промјена у структурама одлучивања и задацима наставног и ненаставног особља. Поред већ наведених глобалних процеса, реформске промјене у дискурсу болоњског процеса потребно је сагледати у ширем транзиционом друштвеном окружењу.

2.3.1. Универзитет и друштвене вриједности

Економска транзиција друштва и трансформација универзитета два су повезана процеса која су донијела вјероватно најобимније промјене. Ове промјене, које у Републици Српској почињу касно, односе се на либерализацију и приватизацију великог броја државних компанија.

Сарадња универзитета и привреде није ништа ново, јер се придавање већег значаја новој улози посматра као трећа мисија универзитета. Тако схваћена, трећа мисија је интегрални дио концепције о „економији заснованој на знању“ која чини основу политике развоја Европске уније. Међутим, иза ових економских идеала транзицијом захваћених скоро свих земаља бивше Југославије, стоје потпуно опречне друштвено-развојне прилике које свакако одређују даљи развојни пут универзитета, као и његов значај и улогу у друштву. Због немогућности да се адекватно одговори економским захтјевима тражишта, реформа образовања се не одвија у очекиваном правцу. Ради се о томе да неадекватно спроведена приватизација јавних предузећа, корупција у њима, те ратна дешавања и дугогодишње санкције доводе до потпуног колапса привредног развоја и његове дугогодишње стагнације. У таквом окружењу, универзитет је требало да одговори захтјевима посрнуле привреде, прије него што је прихватио реформисање образовања које одговара потребама земаља чија је привреда у порасту.

Врло брзо се показало да у Републици Српској развојни циљ универзитета, који треба да прати тржишно оријентисану привреду, не може да буде остварен, јер је занемарива корист која се може имати у овом домену. Велики број незапослених високообразованих лица, мале плате, непризнавање наших диплома ван граница Републике, недовољна финансијска стимулација универзитета, изједначавање државних и приватних високошколских установа, отежавају такмичарски дух у погледу престижа међу њима. Други развојни циљ такође није могао дати значајне резултате, јер су потребе тржишта за радном снагом биле занемариве, па тиме и нестимулативне, док су истраживачки подухвати између универзитета и привредног сектора углавном остали у границама потреба локалне привреде која је у малој мјери прелазила државне границе.

У суштини економске транзиције коју треба да прати трансформација универзитета препознају се одређене смјернице ка потенцијално успјешном развоју.

Поред партнерства са привредом, подстицање развоја предузетничког духа међу универзитетима спомиње се у контексту увођења тржишних механизама и стварања климе за развој тзв. предузетничког универзитета (Clark 1998). Заправо, ради се о потреби да знање постане роба.

> „Робни карактер знања утиче да се и образовање појављује као тржишна роба. У таквом референцијалном оквиру, шта је образованост, не одређују више институције образовања и научно–образовни ауторитети, већ тржиште, менаџери, чиновници и агенције које управљају знањем и образовањем као робом. Док се сарадња са привредом објашњава у контексту општег економског развоја, одговорност универзитета према потребама тржишта рада оправдава се као добробит за појединце. Кључна ријеч у формулисању студијских програма јесте „запошљивост“ дипломираних студената.“ (Лаушевић 2010: 90)

Овом кључном ријечју у академски простор се укључују заводи за запошљавање и послодавци. С друге стране, заосталост привреде и ограничене могућности запослења за високообразоване кадрове сужавају капацитет тржишта рада да апсорбује и распореди људске ресурсе које „производе“ универзитети (Лаушевић 2010:90). Истовремено, ово сужава и простор у којем би универзитети могли да развијају студијске програме који би више одговарали потребама тржишта рада.

Иако је код нас образовање у ранијем периоду представљало главни механизам социјалне покретљивости кроз модел јавног и свима доступног образовања, оно као такво није задовољавало потребе неолибералног капитализма, између осталог заснованог на класној структури, а која се образовним системом репродукује. Резултати болоњске реформе управо говоре у прилог наведеном, а то је да се образовни систем нарочито у сегменту високог образовања деградира у мјери у којој ће моћи репродуковати „уско“ образовано–необразовану масу, препознатљиву као радничку, и ону вишу која ће квалитетније образовање потражити на европским, или неким другим свјетским универзитетима и омогућити себи позицију управљачке, менаџерске, политичке или научне елите.

„Проблем је у томе што Болоњска реформа мијења карактер државних универзитета од генератора стварања културне и техничке елите једног друштва у пуког произвођача радне снаге за глобално (или европско) тржиште.“ (Антонић 2011: 14)

Слободан Антонић истиче да реформисани универзитети не треба више да стварају слој националне интелигенције која представља покретаче модернизације, него је задатак истих да се створе аутоматизовани стручњаци задужени за опслуживање транснационалног економског и политичког система (Антонић 2011: 14). У контексту сагледавања наведеног, спорови око болоњске реформе добијају јаснији карактер, јер иста није ни могла дати другачије резулатате у условима посрнуле економије и транзиције, него управо снижавање квалитета знања студената ради ставарања доминантне просјечно образоване средње класе погодне за манипулисање у глобално тржишно оријентисаној привреди која потражује јефтину радну снагу.

У суштини, можемо рећи да су економска транзиција и трансформација универзитета одговори нашег друштва на захтјеве тржишта изван оквира наше земље, више него израз унутрашњих потреба друштва. Слична ситуација се одвијала у готово свим бившим републикама некадашње Југославије. Заговорници теза о реформи образовања углавном говоре о промјенама на глобалном тржишту рада и изазовима свјетске економске сцене. Тако је нпр. у Србији оправданост реформе образовања била потпомогнута анализама које је спровео UNICEF (2001) и OECD (2001), а затим су одржане четири конференције које су утемељиле пут реформи, а које су даље финансирали српски порески обвезници и поједине земље ЕУ (Антонић 2011: 9). Темељна поставка од које се требало поћи односила се на непродуктивност образоване масе, као и нерационално образовање у погледу компетенција оних који се образују.

2.3.2. Политичка транзиција и универзитет

Улога универзитета у политичкој транзицији веома је сложена и донекле контрадикторна. Учешће универзитета у промјенама схватано је као нормативно прихватљива борба садашње и будуће елите за своја људска и грађанска права. Легитимитет оваквог дјеловања произилази из схватања да је универзитет неизоставни

дио цивилног друштва због своје аутономне организационе структуре и наставног процеса у којем се изучавају и промовишу демократске идеје. Истовремено, у транзиционим друштвима долази до постепене замјене концепта владања концептом управљања, што доводи до стварања мреже независних и регулаторних тијела, као и јавно-приватних партнерстава на која се преносе дотадашња овлашћења државних органа. У овим тијелима се универзитет појављује као активни учесник и база кадрова. Ово показује да универзитети имају позицију ауторитета знања и струке. Међутим, иако је позиција заснована на стручности, не смије се занемарити да су наведена тијела институционално дизајнирана тако да је политика често испред стручности (Спасојевић Д. Бранковић J. и Клеут J. 2012).

С друге стране, наметање болоњске реформе на нашим просторима свакако је подразумијевало и прикривени политички циљ, који би у коначном исходу ишао у прилог економској поларизацији свијета на богате и сиромашне уз задржавање простора репродукције јефтине радне снаге. С обзиром на то да смо у тешкој економској ситуацији били приморани да тражимо финансијску помоћ од међународних институција, реформа образовања је била наметнута као један од услова за добијање кредита којима су се често санирали дефицити у буџету, али је процес реформе образовања на тај начин добио легитимитет у погледу његовог спровођења. Такође, наметање болоњске реформе био је један од приоритетних задатака на путу постсоцијалистичких земаља које су претендовале на улазак у Европску унију, а механизми примјене исте устоличени су у преговорима око кредитних аранжмана Свјетске банке и ММФ–а, који су се у појединим моментима показали као једини начин за излазак из кризе.

У контексту наведеног, спор око нужности болоњске реформе у образовању преноси се на подручје политичке, економске и социјалне кризе које су апсорбовале систем образовања као један од сектора преко којег се може санирати тренутна ситуација у друштву, али очигледно без довољно свијести о дугорочним посљедицама. Аутономија универзитета је на овај начин потпуно доведена у питање.

Поларизација свијета на богате и сиромашне поставља специфичне захтјеве образовању које погодује тржишно оријентисаној привреди неолибералног

капиталистичког друштва. У том контексту, Антонић наводи да се у Србији реформа образовања одвија на релацији из „квалитативно елитистичког“ у „класно елитистички“ модел образовања. Дјеца из неразвијених земаља образују се на престижним европским и свјетским универзитетима што доводи до стварања нове образоване управљачке елите, наспрам просјечно образоване масе (Антонић 2011: 8).

У Републици Српској већи је проблем образовање студената на приватним високошколским установама који стичу оскудно знање. Свршени студенти с приватних универзитета равноправно партиципирају у потражњи посла и конкурсним условима, а брже завршавају факултете и са значајно већим просјеком, док се нетрпељивост према њима често темељи на свијести о вишем статусу у друштву и бољој материјалној позицији која омогућава студирање на приватним универзитетима. Ипак, политика транзиције универзитета мора се сагледати у њеном унутрашњем значењу. Посебно значајан допринос политичкој трансформацији универзитет даје кроз још један елеменат „треће мисије“, а то је учешће универзитета у изградњи цивилног друштва и демократских вриједности и праксе кроз образовање заинтересованих грађана. (Elkana, 2009). Универзитет овај циљ може остварити на више начина. Прије свега, ријеч је о увођењу наставних садржаја који усмјеравају студенте ка пожељном профилу „активног грађанина“, затим о обликовању наставе на начин који ће омогућити студентима да буду самостални, да формулишу и заговарају своје мишљење. Познато је да је улога образовања од великог значаја у развоју демократске личности појединаца, тако да се и универзитетско образовање може посматрати као важан актер у том процесу, посебно кроз његову улогу у образовању наставника. Други важан дио овог процеса је реализовање демократских вјештина, односно укључивање студената у управљачке структуре, чиме се остваривање треће мисије поклапа са вриједностима болоњског процеса. Законом о високом образовању, у Републици Српској је прописано оснивање студентских представничких тијела и укључивање студената у процес одлучивања на универзитету.

Тренутни институционални оквир фаворизује ванинституционално обављање треће мисије. Ту се прије свега мисли на академско особље које у јавности иступа заговарајући одређене теме и вриједности, ослањајући се на професионални легитимитет

и углед. С друге стране, значајан број невладиних организација основаних током деведесетих година с циљем да надомјесте немогућност слободног бављења науком на универзитету, данас пружају програме које похађају студенти и тако дјелимично преузимају на себе испуњавање задатака цивилне мисије. У том смислу, академска заједница се може истовремено посматрати и као носилац јачања цивилне мисије, али и као извор отпора њеном развоју (Спасојевић Д. Бранковић Ј. и Клеут Ј. 2012: 1166).

2.3.3. Економска транзиција друштва и трансформација универзитета

> „Просветитељство, које је задојено идејом да у одређеном друштву мањина увек креира и поклања културу, било је носилац „крњег“ схватања по којем култура егзистира изван производног живота, а у те просторе се уноси споља, васпитавањем, образовањем или културном анимацијом. Данас је ова теза тешко прихватљива и наилази на многобројна противљења.“ (Коковић 2012: 936)

Културну транзицију превасходно разумијемо у контексту стварања доминантних друштвених вриједности. Историјски гледано, универзитети су имали велики значај у процесу изградње нације и државе. Оваква позиција универзитета у транзицији је нарочито долазила до изражаја у новонасталим државама које су за вријеме комунизма биле и вишенационалне федерације, а које су у одређеној мјери наметале нове идентитете (нпр. југословенски или раднички идентитет). Други аспект културне функције универзитета ослања се на поменуте идеје о универзитету као инкубатору нових идеја и критичког проматрања стварности. Ова критичка јавна сфера има велики значај за политичку транзицију, јер се тек са стварањем демократске јавне сфере може говорити о стабилној демократској заједници и о промјени доминантног модела политичке културе, те о стварању услова за даље продубљивање и развој демократских установа. О релативно супротстављеним улогама универзитета као установе која с једне стране чува и преноси културно наслијеђе и тиме даје стабилност националном идентитету, а од које се, с друге стране очекује иновација и модернизација, свједоче на примјер области које су дефинисане у истраживачким програмима које

држава финансира. Овај сукоб у транзиционим друштвима добија на значају због чињенице да се читаво друштво налази у потрази за новим идентитетом, па се у односу на ову потрагу политичка заједница дијели на два блока: модернистички, који нови идентитет дефинише као „повратак Европи“ и традиционални, који се ослања на повратак вриједностима које су биле утемељене прије Првог и између два свјетска рата (Спасојевић Д. Бранковић Ј. и Клеут Ј. 2012:1167).

Значај ове подјеле повећава се у практичном смислу, због постојећег оквира интернационализације универзитета и болоњске реформе које се перцепцира као дио међународног утицаја на универзитет као националну установу, чак и када промјене које се спроводе немају никакав вриједносни и идеолошки садржај. Овдје се заправо универзитет понаша као огледало друштвених сукоба јер „изражава и појачава идеолошке борбе које постоје у друштву“ (Castells 2001: 206).

Изван нормативног сагледавања вриједносног карактера и улоге универзитета стоје реални проблеми настали реформисањем високог образовања. Чињеница је да је данас образовање под утицајем економских фактора, али и искључиво подвођење образовања истом доводи у питање не само вриједносни карактер образовања *per se*, него и могућност његовог аутономног ширења независно од тренутних потреба тржишта рада. „Класичне вриједности образовања помоћу сазнања, извјесности истине и критичког духа се замјењују компетитивношћу, тренингом, ранг листом, лидерством и тржишном ефикасношћу“ (Лаушевић 2010: 90). Знање ради знања, ради постизања виших вриједности и оплемењивање људског духа, као и, уопште, културе кроз образованост елита које су покретале масе у сврху друштвеног напретка бива замијењено прагматичним знањем, тренутно потребним и некритичким. Данас знање добија своју вриједност кроз новчану добит. „Због тога образовни систем високог образовања више не образује идеале већ компетенције за рад у погонима и институцијама“ (Лаушевић 2010: 87). Овакав концепт образовања прије свега налаже промјену друштвене свијести која треба да представља чврсту подлогу за рушење досадашњих концепата образовања и успостављање нових, за које у нашем друштву не постоје јасни економско–политички услови.

III РЕФОРМЕ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У ЕРИ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

„Интернационализација мења свет високог образовања, а глобализација мења свет интернационализације“. (Knight 2004: 5)

У образовању се сажимају, преламају и изражавају све противрјечности савременог друштвеног развоја. Данас, када је образовање једно од најдинамичнијих и најважнијих сегмената друштва, посебно у развијеним земљама у којима образовне установе представљају потенцијал у смислу *inputa* за тржиште радне снаге, поставља се питање будућности образовања односно његове друштвене улоге која се по ријечима Драгана Коковића креће на оси између мита и стварности. Образовање које свој извор има у „просветитељском духу развило се у систем који због разгранатих метода ширења називамо масовним образовањем“ (Коковић 2009: 312).

У ери научно–технолошке и информатичке револуције знање и образовање постају кључни фактори друштвених промјена, развоја и социјалне мобилности друштвених група. Болоњска реформа у потпуности је обликована према диктату економског тржишта неолибералног типа, а према моделу тзв. примјењивих наука које уживају предност у односу на друштвене науке.

3.1. Глобализација и промјене у високом образовању

Европској унији је стратешки циљ да се уз помоћ „друштва знања” оспособи за глобалну тржишну утакмицу са Сједињеним Америчким Државама и другим великим глобалним играчима. Милан Узелац истиче да се: „Систем вредности на којем се вековима заснивало универзитетско образовање у Европи мења преко ноћи, тако што се на његово место поставља систем образовања који диктира неколико мултинационалних корпорација под плаштом демократије и слободе тржишта интелектуалних потенцијала читавих држава, чији је једини циљ остварење максималног профита за што краће време“ (Узелац 2009).

Налазимо се под притиском највећих и економски најмоћнијих држава запада које не признају ништа друго осим властитих интереса, а у склопу тих њихових „интереса“ мале земље и народи не постоје, они су колатерална штета историје и те мале земље и ти мали народи треба да постану безлични, сматра Узелац и наставља да је „инсистирање на томе да се систем образовања мора заснивати на доходовним принципима, да он мора почивати на логици развоја неолиберално економије која за циљ има успостављање новог светског поретка, у основи идеологија и стратегија мултинационалних компанија“ (Узелац 2009).

Лисман у дјелу „Теорија необразованости, заблуде друштва знања“ наглашава да се пад европских универзитета може очитати у болоњској реформи. Слободан Антонић (2010: 9) истиче да је анализа стања у образовању конкретно у Србији почивала на анализима и концептима установа и појединаца који су били саставни дио транснационалних идеолошких и институционалних структура, што јасно указује на потребу странаца да деградирају постојећи образовни систем до мјере када исти постаје употребљив и манипулативан за потребе глобалног тржишта. Исти програм и слична концепција реформе нарочито високог образовања одвијала се у Републици Српској и у Босни и Херцеговини.

„Класични хумболтовски универзитетски концепт, често називан и елитним европским моделом студирања, сада изазива носталгију. Догматизам економског либерализма у домену његове примене у сфери образовања видљив је и у чињеници да смо болоњском реформом доведени пред свршен чин“ наводи Узелац и закључује да је стварна могућност практичног избора „за или против“ припала само ријетким еминентним, њемачким и француским универзитетима и факултетима с дугом традицијом, међу којима се велики број њих управо одлучио неприхватити болоњску реформу. Можемо закључити да су само оне земље које имају привредну стабилност и пораст БДП-а биле у могућности да задрже дио универзитета који су конципирани према хумболтовском принципу, али при томе тржиште рада није било запостављено, јер су остали универзитети и даље образовали кадар за савремене потребе тржишта. Оваквом стању свакако је допринијела и њихова вијековна традиција, па је аутономија у погледу образовања студената представљала и ствар очувања националног идентитета.

Насупрот овом концепту, постоји и онај у коме се реформа образовања посматра као нужност проистекла из историјског нагомилавања знања нарочито у посљедњих неколико деценија, а због научних и техничко–технолошких достигнућа. У том контексту се спор око оправданости болоњских реформи, како наводи (Зечевић 2010: 79), може посматрати с два аспекта – кроз квантум знања и процес глобализације.

> „Квантум знања представља количину или обим знања који у неком тренутку постоји, док под процесом глобализције генерално треба подразумијевати планетарно ширење међународне размјене у различитим областима друштвеног живота. Због енормног напретка у области науке као и лакше доступности омогућене информатичком револуцијом, енциклопедијско знање готово да постаје немогуће, па се његова рационализација у виду специјализованости и усвајања специфичних знања јавља као нужност. Квантитет знања прелази у квалитет знања његовом рационализацијом“ (Зечевић 2010: 79).

Оваквом захтјеву доприносе процеси глобализације који потражују појединце спремне да се уклопе у нове савремене токове, као и истраживачке пројекте које прате промјене и захтјеве савременог тржишта и економске политике. Ипак морамо имати у виду да са неопходношћу реформи образовања због изазова времена у којем живимо и потребе рационализације података који се енормно гомилају напретком науке и технологије, долази до губитка традиционалне функције универзитета која је генерисала националу интелигенцију. Како наводи Антонић:

> “Универзитет не треба више да ствара слој националне интелигенције – као једног од главних покретача и дјелатника модернизације, већ слој аутоматизованих стручњака, чија је главна функција опслуживање транснационалног економског и политичког система.“ (Антонић 2011: 14)

С друге стране, Зечевић истиче да глобализација намеће нужност реформе образовања, али да њен успјех свакако зависи и од нормативног оквира путем кога се спроводи.

> „Свака држава потписница докумената важних за имплементацију болоњског процеса у свој систем образовања, нашла се пред задатком да изгради нормативно–правну структуру која ће га подржавати.“ (Зечевић 2010: 81)

Може се закључити да процеси глобализације свакако детерминишу реформу образовања и да се појављују као нужност у неолибералном капиталистичком друштву, али да нормативно–правна регулатива може значајно ублажити нежељене ефекте реформе и олакашати пут новим образовним токовима. Честе измјене закона и подзаконских аката о високом образовању говоре у прилог постојању неадекватних правних оквира унутар којих се спроводи реформа.

3.2. Болоњски процес као посебани облик глобализације

Глобализација од образовања захтијева да буде практично и да одговара потребама тржишта. Знање је кључни параметар и средство за лични успјех. Корисно је само оно знање које омогућава запослење и доноси профит. Систем образовања и начин рада усклађени су са суштином улоге знања у глобалном друштву.

> „Очигледно је да значај интернационализације на политику високог образовања не треба подцијенити. Нити треба занемарити утицај интернационализације на традиционалну улогу факултета, улогу универзитета у друштву, и као најзначајније – на квалитет образовног искуства студената.“ (Knight 2007: 225)

Једна од оцјена утицаја глобализације на високо образовање је да су се негативне стране глобализације у највећем степену одразиле на високо образовање. Интелектуални развој у уско професионалном смислу, као и занемаривање развоја осталих компоненти личности остављају отвореним питање мјеста и улоге талентованих појединаца у глобализацији. Зечевић истиче да:

> “Читав процес има за циљ да максимално покрене студенте и научнике да стичу, разумију и стварају знања...Људско знање на тај начин постаје оно што и јесте, друштвени подухват, а не индивидуална генијалност. То не негира постојање и важност генијалности, већ јој омогућава да се лакше препозна и испољи, а то без друштвене подршке није могуће.“ (Зечевић 2010: 82)

С друге стране, Лаушевић (2010) сматра да економизација знања води у необразовност. Овакви ставови имплицирају спорове око тумачења смисла болоњске

реформе, али не мијењају чињеницу њеног постојања и потребе да се она уз помоћ правног оквира што квалитетније имплементира. Основне одреднице болоњске реформе јесу глобалног ефекта, исто као што образовање треба бити такво да прелази оквире националних држава, односно да буде искористиво и прагматично свугдје у свијету, уколико желимо да останемо дио развијеног свијета. У складу с тим три главна глобална циља реформе образовања односе се на мобилност, конкурентност и запошљавање (Зечевић 2010: 80). Такође, прилагођавање универзитета тржишној економији онемогућава бесплатно школовање чиме се угрожава доступност и једнакост у праву на образовање на свим нивоима, па и на универзитетском нивоу. Истовремено се способнима и даровитима који немају финансијска средства за школовање онемогућава студирање, а негативна селекција оних који могу да плате скупе школарине све је присутнија на приватним универзитетима. Општи је став да не постоји обавеза државе да свима који имају одређене квалификације обезбиједи високо образовање. Упркос томе, очекује се да држава ипак, уз одређени напор, то образовање учини доступним што већем броју својих грађана. Дакле, ради се о томе да је амерички образовни систем већ одавно увео модел приватног (скупог и квалитетног образовања за више класе) и јавног (јефтиног и лошег квалитета за шире масе) образовања који су касније подржале многе земље, али је код нас ситација другачија.

Приватни факултети отворени су с намјером школовања дјеце бољег имовинског стања са циљем остваривања профита, али не и пружања квалитетног образовања. Квалитет образовног процеса и даље је далеко већи на државним факултетима, али је пролазност студената мања. Кроз наведени примјер можемо закључити да реформа образовања која подразумијева глобалне компоненте мобилности, конкурентности и запошљавања може произвести негативне нуспроизводе уколико није настала као израз унутрашњих потреба друштва, тј. уколико се одвија извана и уколико је не подржава адекватна законска регулатива. „Но, комерцијализација је стварност која је захватила све области живота па и сам универзитет, постајући једним од његових све важнијих циљева“ (Лаушевић 2010: 93). У том контексту, овај аутор сматра да болоњски процес као посебан облик глобализације, уз поменута три основна циља, превасходно претвара знање у тржишну вриједност (као глобалну вриједност), али при томе исту удаљава од њене изворне суштине (знање ради знања).

„Знање и образовање стичу своју вредност на тржишту, а њихова тржишна вредност се изражава у продаји и новчаној валоризацији. Реч је о новим производима који се купују и продају. Као такво образовање све мање бива опште добро и јавна ствар, како су га традиционално и дефинисали, а све више приватна ствар и роба која се износи на тржиште.“ (Лаушевић 2010: 91)

Реформисано образовање данас може постати глобална вриједност уколико одговара захтјевима и потребама тржишта.

3.3. Реформе високог образовања и искуства других земаља

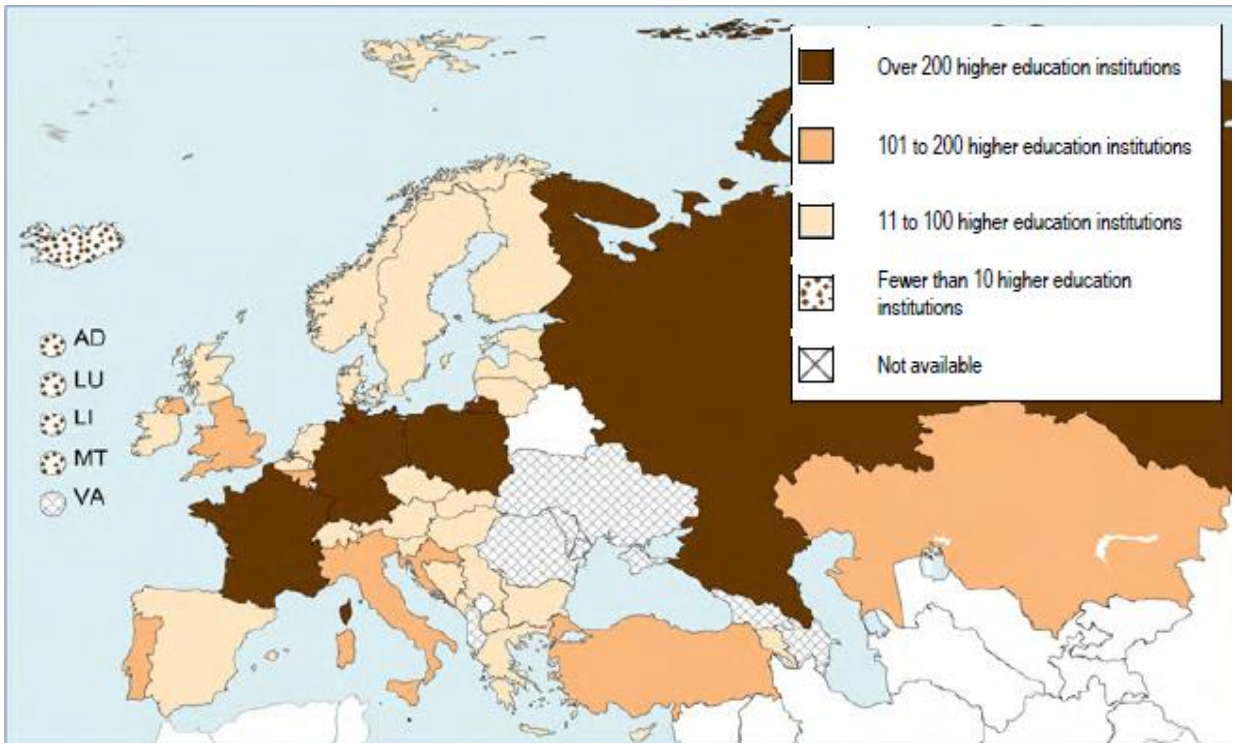
„Глобализација праћена техничким развитком представља највећи изазов са којим се универзитет сусрео од свог настанка“. (Турајлић 2005: 285)

Уласком земаља Источне Европе у транзицију, поставило се и питање реформе законске регулативе. У жељи да се свим заинтересованим земљама пружи помоћ у овој реформи, Комитет за високо образовање Савјета Европе (CC–HER), формирао је 1990. године групу експерата у оквиру пројекта законодавних реформи, *Legislative Reform Program* (LRP). Његов основни задатак био је пружање помоћи у реформи која је обухватала изузетно велико подручје с око десет милиона студената (око половине укупног броја студената у Европи), око милион наставника и преко хиљаду високошколских установа. Убрзо се, међутим, показало да недостатак општеприхваћених европских стандарда у овој области онемогућава јединствен приступ цијелом проблему. У раскораку између немогућности да се одмах приступи радикалној реформи и потребе да се неки елементи што брже промијене, у великом броју земаља Источне Европе у протеклој деценији извршено је више законодавних реформи. Тако је створена јединствена прилика да се сва искуства одмах размјењују и анализирају и да се уочени недостаци отклањају.

Нема никакве сумње да ће се систем високог образовања непрекидно мијењати пратећи промјене у друштву. Отуда се и не може говорити о неким оптималним, једном

заувијек датим законским рјешењима. Овај проблем је утолико израженији данас, када технолошка револуција захтијева преиспитивање и саме основне улоге универзитета. Концепт студирања традиционално означава стицање знања у процесу размишљања и критичког преиспитивања, а не просту акумулацију информација, података и чињеница које данас промовише интернет. Појавом учења на даљину у питање се доводи и улога професора као централног стожера академске установе.

Захваљујући изузетним достигнућима, у посљедњих неколико година, европски процес интеграције постао је све конкретнија и релевантнија стварност за заједницу и њене грађане. Очекивано даље проширење, уз продубљивање односа с осталим европским земљама, даје и шире димензије тој стварности. У међувремену, свједоци смо пораста свијести у великом дијелу политичке и академске заједнице и јавног мнијења о потреби за успостављањем још цјеловитије и пространије Европе, а нарочито о потреби јачања њених интелектуалних, културних, друштвених, научних и технолошких димензија и ослањању на њих.



Слика 1. *Високошколске установе у ЕНЕА, 2015. године*

Извор: The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

На слици 1. приказан је укупан број признатих високошколских установа у земљама европског простора високог образовања. Број установа приказаних у овом контексту покрива домаће високо образовање сваке земље. У већини земаља постоји између 11 и 100 високошколских установа (26 земаља). У оквиру овог опсега, Босна и Херцеговина, Црна Гора, Србија и Велика Британија (Шкотска) имају најмањи број установа, између 11 и 20, Ирска, Шведска и Финска имају по 44 високошколске установе, док Чешка, Норвешка и Шпанија имају између 70 и 90 високошколских установа. Седам земаља има између 101 и 200 високошколских установа. У Португалу и Турској број високошколских установа је 124, односно 184. Четири земље имају преко 300 високошколских установа. У Француској, Њемачкој и Пољској има преко 400 установа. Највећи број високошколских установа, преко 900, има Русија. Високошколске установе и број установа варирају у ЕНЕА. Врсте високошколских установа могу бити академске или струковне, јавне или приватне, али у доба убрзаног развоја високог образовања постоје велике разлике између оријентације студијских програма који се нуде, величине високошколских установа, врсте, нивоа студија итд.

Без обзира на све разлике, Европа знања широко је прихваћена као незамјенљив фактор друштвеног и људског раста, неизоставна компонента консолидације. Таква Европа је способна да грађанима пружи неопходне надлежности за суочавање с изазовима новог миленијума, уз свијест о заједничким вриједностима и припадности истом друштвеном и културном простору. Реформа образовања у многим земљама је изражена кроз децентрализацију система образовања, и то у домену одлучивања и управљања. У Њемачкој се та реформа огледала у томе да је надлежност у процесу одлучивања у образовању пренесена на регионални ниво, док је у скандинавским земљама, које имају највећи проценат становништва с дипломом универзитета, највећа моћ у одлучивању пренесена на општине. Позитивна страна децентрализације у одлучивању у образовању је у томе што локална заједница лакше препознаје потребе тржишта рада за одређеним образовним профилима и на тај начин покушава да задржи становништво у својим мјестима. У Европи постоји и други систем одлучивања у

високом образовању – централизовани систем, гдје се одлуке доносе на националном нивоу, а најизражајни је у Француској, Грчкој и Италији. Многе земље раде на побољшању високог образовања, као и сагледавању правца његовог развоја у будућности. Реформе образовања се одвијају како у земљама Европске уније, САД и Русије, тако и у земљама у транзицији, и свака од ових реформи има своје карактеристике које ћемо приближити у овом поглављу.

3.3.1. Ирски модел образовања

Седамдесетих година прошлог вијека, Ирска је била земља са високом инфлацијом од 14% и стопом незапослености од 16%, што ју је сврставало у неразвијене земље Европе. Али, у кратком временском периоду ова ситуација се промијенила тако да је деведесетих година стопа незапослености износила свега 5%. Инфлација која је седамдесетих година износила 14% смањена је на 2% у 2005. години. Ирска је чланица Европске уније, а од 1999. године средство плаћања је званично постао евро. Све ово је утицало на стабилност економских услова, отвореност ирске привреде и стабилност цијена, тако да је Ирска постала једна од најбогатијих земаља на свијету. Често се постављало питање шта је довело до толиког напретка, али исто тако Ирска је била међу првим земљама Европске уније коју је економска криза довела на ивицу банкрота.

Економски успјех Ирске настао је захваљујући дугорочном расту продуктивности који је почео педесетих и шездесетих година и великог запошљавања током деведесетих година прошлог вијека. Конкурентност у Ирској одређена је различитим факторима, као што су ниво стручности, трошкови, инфраструктура и квалитет. Ирска је успјела да се подигне од економског губитника до једанаесте најконкурентније свјетске економије (Међународни институт за развој менаџмента, 1998). Ирска је постала земља с отвореним тржиштем, како за трговину тако и за инвестиције, спремна да развија предузетништво, подржавајући својом политиком бесплатно средње и јефтино високо образовање. Економском развоју земље највише су допринијели млади, добро образовани кадрови, којих у Ирској има све више и који су у свом раду оријентисани према купцу.

Улагање у образовање и стварање повољног амбијента за пословање били су предуслови за економски раст Ирске. Током деведесетих година двадесетог вијека Ирска је препознала ове потенцијале и почела да улаже у њих. Први приоритет је био стварање конкурентске стратегије и стварање конкурентних кластера у вези с иновативним иницијативама. Ирска је на вријеме схватила да је поред природних богатстава и капитала потребно и знање као један од фактора економског раста. Данас Ирска свој економски успјех гради на људском капиталу који је заснован на знању и вјештинама, те тако што развија компаније високе технологије. Ирска улаже огромна средства у истраживање, технолошки развој и иновације, а носилац овог усавршавања је високо образовање. Ова земља је основала Инвестициони фонд за технолошко образовање који је улагао средства у технолошке институте, курсеве за компјутерске софтвере, набављање опреме за истраживања на факултетима и улагања у иновације. Ова средства су омогућила да се на универзитете упише додатних 6.000 студената, првенствено у подручју инжењерства, математике, природних наука, информатике и економије. Пружена је подршка младим истраживачима и тимовима унутар установе, а у исто вријеме је успостављана сарадња са сличним установама како у земљи, тако и у Европској унији и другим земљама у свијету.

Током предходних година економског бума у Ирској, јасно се види значај образовања у унапређењу економије, али и корист за образовање кроз веће издвајање из БДП[1]. Снажна образовна основа је предуслов за привлачење нових високих технологија кроз директне стране инвестиције. Људски капитал као ресурс битан је фактор у привлачењу инвестиција и инвеститора, јер гарантује да ће доћи до стварања додатне вриједности која доводи до економског раста цијелог друштва. И сада у периоду глобалне кризе Ирска има потенцијал да кризу превазиђе и да настави с економским растом који је имала прије почетка кризе, а тај потенцијал је управо у образованим и обученим људским ресурсима.

[1] Бруто државног производа.

3.3.2. Реформа високог образовања у Њемачкој

Реформа високог образовања у Њемачкој огледа се у промјенама у правној регулативи, промјени студијских програма, финансирању универзитета и начину одлучивања. Током деведесетих година прошлог вијека реформа високог образовања постаје национална тема број један. Повећан је број студента на универзитетима, као и број студента који су завршили студије. Ово је довело до тога да се поставе три питања: како повећати ефикасност студирања, како повећати ефикасност управљачке структуре универзитета и како се прилагодити окружењу и трендовима глобализације или тачније речено процесу европеизације.

Овом реформом приоритет није дат квантитету студената него производњи креативних стручњака који посједују знања и вјештине. Усљед економских промјена које се дешавају и у развијеним земљама попут Њемачке, све више је студената који су несигурни да ли ће наћи посао када заврше своје школовање. Тржиште рада очекује да студенти буду обучени за промјене које се стално дешавају у економији и да њихово знање увек служи потребама друштва. Да би ово постигли, њемачки универзитети примат дају доживотном учењу и то кроз организовање курсева и развијање разних вјештина. Ефикасност њемачког система високог образовања огледа се у интарнационализацији образовања у Европској унији, као и мобилности радне снаге и трансфера знања кроз истраживања. Свијет тражи узајамно признавање квалификација и сарадњу на свим нивоима образовања и у том правцу иду реформе образовања у Њемачкој.

Реформама од 1998. године високо образовање у Њемачкој је претрпјело велике промјене. Уведено је двостепено високо образовање у облику бечелор и мастер студија (систем 3+2 или 4+1 година). И поред ових промјена, високо образовање је ипак задржало традиционални систем образовања. Главни разлог за кретање у ове промјене јесте тај што су студијски програми и њихова структура били недовољно јасни, а диплома која је стицана није била међународно упоредива, упис студената на факултете је био компликован, а веома мали број програма се изводио на неком другом језику осим њемачког. Све ово је довело до тога да су њемачки факултети постали мање атрактивни. Данас у Њемачкој егзистирају упоредо два система студија, традиционални и нови

систем који је заснован на болоњским принципима. Реформа високог образовања је довела до оснивања Акредитационог вијећа које је контролисало седам Акредитационих агенција, а циљ је био да се акредитацијом студијских програма обезбиједе минимални услови за квалитет образовања.

У Њемачкој се још увијек воде дискусије о реформи високог образовања, јер се већи број студента опредјељује за традиционални систем образовања. Саме реформе студијских програма траже одређене промјене у раду високошколских установа, а ту постоји велики отпор. Главна карика у образовању у Њемачкој су наставници и највише се пажње посвећује њиховом образовању и усавршавању.

3.4. Реформа високог образовања у земљама у окружењу

Схватање универзитета у доба социјалистичког система може се свести на два основна модела – функционалистички и рационалистички концепт универзитета. У периоду 1945–1965. године друштву су били потребни високообразовани стручњаци за скоро све области тада веома убрзаног привредног развоја југословенске државе. Због тога је универзитет имао задатак да створи што већи број високообразованих стручњака за различите области привреде и културе: индустрију, грађевинарство, војну индустрију, али и стручњаке за потребе проширене мреже школа и здравствених установа. Половином шездесетих година прошлог вијека почиње да се обликује рационалистичко схватање универзитета. Из те перспективе, наука и на науци засновано образовање представљали су средство за рјешавање социјалних, политичких и економских проблема. У том схватању је универзитет као образовна установа имао задатак да ефикасно задовољи потребе друштвеног инжењеринга.

Меркантилистички концепт универзитета, који се у свијету појавио осамдесетих година XX вијека, код нас се јавља касније, кроз оснивање првих приватних универзитета. Суштинска промјена у овако схваћеном концепту универзитета јесте тежња да се универзитет третира као предузеће које производи знање и на слободном тржишту продаје наставне и научне услуге. Промјена економског система друштва одразила се и на економски положај универзитета и битно је утицала на промјену циљева високог образовања. Од универзитета и других високошколских установа тражи

се да студенте образује за одређене компетенције, према потреби тржишта радне снаге. Према томе, сматра се да универзитетом као установом треба управљати у складу са начином управљања у привреди, да се његова успјешност може мјерити стопом профита који ствара, а да ректори треба да буду менаџери.

Бурне промјене у нашем друштву деведесетих година прошлог вијека и свијест о европским интеграцијма, најавиле су нова трагања и темељна преиспитивања стања у високошколским установама. У политичкој и академској јавности створена је атмосфера да је реформа универзитета неодложан императив.

Анализа реформи у Словенији, Хрватској, Македонији и Црној Гори приближиће систем образовања у овим земљама и помоћи ће да се дефинишу правци развоја високог образовања у Републици Српској, јер систем образовања у овим земљама није само географски упућен један на други, већ постоје и сличности у култури, нивоу економског развоја и друштвено–економском систему. Реформа образовања у земљама бивше Југославије била је неминовна, јер је у њима економија у заостатку за развијеним земљама, али њихов највећи проблем лежи у недостатку финансијских средстава која је потребно обезбиједити за реформу образовања. Државе и универзитети с ових простора нашли су заједнички језик у виду Болоњске декларације као велике иницијативе за реформу високог образовања. Болоњска декларација дала је само оквир за уређење простора високог образовања што је, уз све различитости појединих националних система високог образовања у Европи, довело до различитих модела реформе високог образовања и до различитих тумачења појединих кључних поставки у њој.

Као резултат ове реформе у европском простору високог образовања, присутне су и дилеме које се односе на питање да ли је реформа високог образовања дала очекиване резултате, те преиспитивања да ли је потребно наставити у истом правцу или извршити одређене корекције у моделима реформе. У том смислу, ни простор високог образовања Републике Српске и БиХ није изузетак и потребно је анализирати резултате који су у њима остварени у претходном периоду.

3.4.1. Реформа високог образовања у Словенији

Реформа у Словенији може се подијелити у три фазе и то: предболоњска реформа у периоду од 1993. до 2004. године, прва болоњска реформа од 2004. до 2006. године и друга болоњска реформа од 2006. године.

Послије проглашења независности, Словенија је кренула у реформу високог образовања и први корак је био доношење Закона о високом образовању (1993), који је био усклађен с европским универзитетима. Овим законом, високошколске установе су дефинисане као универзитети, факултети, академске и више стручне школе. Универзитет је имао правни статус, што значи да су средства која су издвајана из буџета за образовање усмјеравана универзитетима, док су факултети могли да располажу властитим приходима самостално. Дефинисано је да универзитети могу обављати послове као што су настава, истраживање и развој, консалтинг и друге услуге. Посебно су подстицана истраживања и сарадња с другим високошколским установама, како у држави, тако и из иностранства. Аутономија универзитета била је загарантована за наставу и истраживање, унутрашњу структуру, успостављање међународне сарадње, избор наставног особља и истраживачке програме, сарадњу с другим универзитетима, као и могућност да самостално управљају својом имовином и својим финансијским средствима.

Реформом је од 2004. године уведен нови систем трајања студија и то стручне школе које трају 3–4 године, академске студије 4–6 година и специјализација која може да траје 1–2 године. Мастер студије могу да организују само факултети или академије и трају двије године, а докторски студиј траје четири године. Универзитети могу да организују интердисциплинарне или међуинституционалне студије. На основу Закона о високом образовању основан је Савјет за високо образовање. Улога Савјета је да води рачуна о мишљењима и препорукама које су везане за националне студијске програме као и квалитет наставе, дужину трајања и истраживачке програме. Савјет препоручује и критеријуме за избор наставника, те даје мишљење у вези са финансирањем установа за отварање нових студијских програма. Када се ради о квалитету високог образовања, све високошколске установе су дужне да сваке године прођу самовредновање, а поред тога

Министарство просвјете именује комисију која процјењује установу. Уведен је и систем акредитације, као и у другим државама.

3.4.2. Реформа високог образовања у Хрватској

Хрватска је 2003. године кренула с интензивним реформама високог образовања у складу са својим националним потребама и европским стандардима. У мају 2001. године, Хрватска је приступила болоњском процесу и то на конференцији у Прагу, а у складу с тим донесен је План развоја система васпитања и образовања од 2005–2010. године, који је дефинисао циљеве и приоритете у високом образовања. Циљеви које је тада Хрватска поставила јесу да до 2010. године успостави европски простор високог образовања, да знање буде покретач развоја и да квалитет високог образовања буде упоредив с осталим образовним системима у Европи. Ово би довело до веће мобилности студената, али и до повећања могућности запошљавања за све грађане Европске уније.

Реформе образовања у Хрватској су почеле законодавним и институционалним припремама. Прво је 2003. године донесен Закон о научној дјелатности и високом образовању, а 2004. године овај закон је измијењен. Закон о признавању страних образовних квалификација усвојен је 2004. године, а Пословник о раду у високом образовању 2005. године. Овим правилником дефинисано је оснивање високошколских јединица, прецизирана мјерила и критеријума за вредновање квалитета и ефикасности студијских програма, садржај дипломе и додатка дипломи итд. Исте године основана је Агенција за науку и високо образовање, а неколико година касније конституисан је Национални савјет за високо образовање, који је задужен за развој и квалитет високог образовања у Хрватској. У овом периоду забиљежен је пораст новооснованих високошколских установа и то највише виших школа, а отворен је и велики број факултета и то углавном у подручју посебне државне потребе.

Реформа у области студијских програма и њихових структура и садржаја је спроведена 2005. године, тако што су прилагођени болоњским процесима и европском простору високог образовања. Овом реформом уведена су два циклуса високог образовања и то додипломске и постдипломске студије, што је довело до скраћења рока трајања студија, квалитетнијих наставних програма, увођења ECTS бодова и повећања

мобилности између универзитета. Већина факултета трансформисала је свој традиционални систем високог образовања са четири године на модел 3+2, док је један број факултета задржао модел 4+1 година. Намјера је била да се пружи могућност студентима да већ послије завршеног првог циклуса потраже посао на тржишту рада или да наставе своје школовање. Уведен је велики број нових студијских програма, што је био предуслов за остварење других циљева који су зацртани реформом. Уведен је нови модел финансирања универзитета. Овај модел је предвиђао трансфер цјелокупног буџета универзитетима, који потом средства дистрибуишу својим факултетима. Битан елеменат ове реформе јесте и увођење струковних студија који ће се изводити на политехничким или стручним високим школама, док се академске студије изводе на универзитету. Тражено је и повећање броја студијских програма на којима ће се настава изводити на енглеском језику, и то не само за студенте из иностранства, већ и домаће студенте који желе да студирају на страном језику.

Хрватска је кључ успјеха реформе високог образовања видјела у осигуравању квалитета. Најважнији елементи Закона о осигурању квалитета односе се на унутрашње вредновање, вањске процјене, укљученост студента, објављивање резултата и међународну партиципацију. Коришћење технологија е–учења, студентска мобилност, те мобилност академског и административног особља показатељи су подизања квалитета образовања у Хрватској (Продојевић, Колановић 2015: 330). Ипак, у Хрватској су рађена различита истраживања која је требало да покажу успјешност и ефекте болоњске реформе. Једно такво истраживање које се односило на конкретан наставни предмет Теоријска економија, а које се базирало на неколико Универзитета у Хрватској, као што су Загреб, Пула, Ријека, дало је опречне резултате у погледу коначних исхода.

Очигледно је да све земље бивше Југославије имају исте проблеме када је у питању процес усаглашавања реформских процеса по универзитетима и унутар њих. У академским круговима у Хрватској влада незадовољство због реформе образовања, као што је случај и у Србији. Осим препознавања интереса англосаксонске доминације у производњи образованог кадра за потребе тржишта рада, у Хрватској се посебно истиче проблем смањења аутонимије факултета.

Значајно је споменути да су у Хрватској рађена истраживања која су пратила и анализирала да ли су студенти реформисали и приступе учењу како би стекли одговарјуће компетенције које заговара процес реформе високог образовања.

> „Овим смо истраживањем утврдили да се наши студенти укључени у болоњски процес користе у већој мјери разним стратегијама учења у успоредби с онима који су студирали по старом суставу. Но о учинковитости учињених промјена у високошколском образовању увођењем болоњког процеса показаће будућа истраживања.“ (Пиршл, Амброси – Рандић 2010: 218)

За очекивати је да би таква истраживања могла показати исте или сличне резултате као и у сусједним државама које су приступиле реформи образовања, да промјене у начину извођења наставе, као и у приступу учења не значе и боље компетенције свршених студената. То је процес који траје и који ће се још дуго усаглашавати.

3.4.3. Реформа високог образовања у Србији

Почетак реформи високог образовања у Србији можемо везати за 1999. годину када је основана Алтернативна академска образовна мрежа која је настала као одговор дијела академске заједнице на Закон о универзитету из 1998. године. Алтернативну академску образовну мрежу су прихватиле релевантне европске високошколске установе и могла је да се прикључи болоњском процесу, али само као посматрач. Циљ оснивања Агенције био је обезбјеђивање додатних и алтернативних начина образовања за студенте и наставно особље, како би тиме био створен модел за реформу високог образовања које би требало да помогне држави у процесу транзиције, демократизације и тржишне економије. Држава се дужи временски период налазила под санкцијама и у изолацији, а за реформу која би дала резултате било је неопходно усавршавање кадрова који би извршили бројне задатке. Прикупљајући податке и анализирајући стање у високом образовању у Европи и код нас, дошло се до закључка да се Србија мора што прије прикључити Лисабонској конвенцији и болоњском процесу.

Право на потписивање Лисабонске конвенције одобрено је 2001. године. Сљедећи задатак у процесу реформи било је оснивање Националног савјета за високо образовање и неколико агенција које су биле задужене за акредитацију и евалуацију студијских програма. Оснивањем Савјета покушано је да се управљање високим образовањем пренесе са Министарства на делегиране експерте. Битан корак у реформи високог образовање био је доношење Закона о универзитету 2002. године, којим је враћена аутономија универзитета и то у доношењу студијских програма, управљању и руковођењу, као и финансијска аутономија. Овим Законом уведени су ECTS бодови и двије врсте додипломских звања и дато је веће учешће студената у процесу одлучивања и то кроз: оснивање Студентског парламента, већи број студента у Савјету универзитета и мишљење студената приликом избора наставног кадра. Реализоване су активности које су биле приоритет за реформу високог образовања. Прва активност која је била предузета је да се поставе основе за будућу оцјену постојећих високошколских установа и да се успоставе јасне процедуре, у циљу испуњења прописаних услова. Полазна тачка за остваривање ових активности било је формирање Агенције за акредитацију и провјеру квалитета, која проводи акредитацију високошколских установа. Друга предузета активност била је реформа наставих планова и програма и увођење европског система преноса бодова. Из ових реформи биле су изузете више школе које су и даље радиле по старом Закону. Почетком 2003. године, Национални савјет за високо образовање је именовао Комисију за припрему новог закона о високом образовању, који је требало да поред универзитета укључи и више школе за примијењене студије. Концепт новог Закона заснивао се на слабостима постојећег система које су уочене кроз бројне анализе, али се водило рачуна и о обавезама које су преузете потписивањем Лисабонске декларације. Исте године, Србија је приступила потписивању Болоњске декларације. Нови Закон о високом образовању усвојен је 2005. године.

У периоду од 2003. до 2006. године урађено је много у реформи наставних планова на факултетима у Србији, где је уведен тростепени принцип студирања по угледу на болоњски процес. Студије су организоване као основне – бечелор, дипломске – мастер и докторске студије, да би измјенама Закона у 2006. години ове студије добиле данашњи облик. Овим промјенама извршене су припреме за акредитацију како студијских програма, тако и високошколских установа, а исте године је формирана и

Комисија за акредитацију и провјеру квалитета. Изједначени су приватни и државни универзитети и сви су били обавезни да добију акредитацију и дозволу за рад или лиценцу. Овим Законом је дефинисан и начин увођења ECTS бодова чија реализација је почела 2005. године. По први пут су, по новом систему образовања, покренуте докторске студије које трају три године. Акредитација факултета и универзитета започета је у 2007. години и то прво виших школа које су прерасле у високе школе струковних студија, а послије тога и факултета за обављање научноистраживачког рада, а на крају и акредитације студијских програма. Први мјерљиви резултати ове реформе довели су до измјена Закона о високом образовању 2008. године, па затим 2014. године.

> „Неретко се може прочитати како је у Србији од Болоњске декларације преузето само оно што нам одговара а одбачено и занемарено оно што нам не одговара. Такође, у литератури се могу пронаћи врло опречни ставови о прихватању начела Болоњске декларације и реформе универзитета. У велики и захтеван процес смо кренули неспремни. Нисмо имали дефинисане законе, прецизно одређена звања свршених студената, наставнике спремне на промене, недовољно едуковане посладовце и др.“ (Лунгулов 2001: 613)

Шта је Србија добила овим реформама, да ли су оне дале очекиване резултате и да ли се Србија може укључити у европски простор образовања заснован на знању, иновативности и креативности? Први резултати су већ видљиви, а то су да је скраћено вријеме студирања, да је све већи проценат студената који се упишу и заврше факултет. Статистика је још увијек поражавајућа, јер само око 8% уписаних студената заврши студије на вријеме, а просјечно вријеме за које заврше студије је 6,9 година.

> „У Србији се дуги низ година социјални мир и перманентна незапосленост, а тиме и непотребност младих људи, често најспособнијег дела популације, амортизовала „вечитим студирањем“. Да неко не би био социјални случај, он је био студент. Јасно, неки социјални случајеви су на крају и завршавали неке маргиналне школе и у ситуацији непостојања кадровске политике често долазили и на високе државне функције што би било незамисливо, у Енглеској, Француској, Немачкој или Америци где се одувек, зна са ког универзитета се може доспети у администрацију председника државе, а са којег – никад.“ (Узелац 2009: 12)

Један од проблема с којима се сусрећу студенти јесте и мобилност студената с универзитета на универзитет у Србији и то се до сада мало примјењивало, мада је то једна од кључних карактеристика јединственог европског простора. Постоји и проблем мобилности студента с основних на мастер студије, а поготово са струковних на академске студије. Нису утврђени јасни стандарди и сваки факултет овај проблем рјешава на свој начин. Србија је донијела Стратегију образовања, „Србија 2020“ којом је, између осталог, одредила и стратешке циљеве високог образовања.

Конкретне проблеме реформе образовања могли бисмо посматрати кроз призму циљева реформе које је усвојила Влада Републике Србије 2001. године, а који се односе на:

> „Повећање ефикасности студирања, односно смањење дужине студирања, обезбеђивање високог квалитета наставног процеса и истраживачког рада, стављање акцента на примењене студије које студенте оспособљавају за рад у пракси, укључивање студената као партнера у процесу образовања.“ (Стојшин 2011: 202)

Различита истраживања у Србији рађена у сврху процјене успјеха реформе високог образовања указују на низ проблема с којима се свакодневно суочавају наставници и студенти, који су често у вези са социјалном сликом нашег друштва, али и неадекватном примјеном болоњске реформе. Занимљиво је споменути да истраживања која су рађена на Универзитету у Нишу показују да студенти лакше полагање испита и уопште студирање виде као главне предности реформисаног образовања.

> „Више од трећине њих сматра да се болоњски процес не поштује, тј. не спроводи се у потпуности, и да професори другачије примењују и тумаче болоњски процес.“ (Максимовић, Станисављевић, Петровић 2012: 1187)

Исто истраживање је показало да већина студената предлаже смањење предиспитних обавеза као и додатно вријеме за њихово извршавање (в. Максимовић, Станисављевић, Петровић 2012: 1185). Исидора Јарић и Мартина Вуксановић (2009) у свом истраживању истичу неколико значајних запажања која у будућности могу поправити квалитет образовања. Проблеми које су студенти наводили односе се на смањење квалитета наставе и ефикасности њеног извођења, на некомпатибилност

наставних предмета, недовољно знања након завршавања факултета, лоша организација наставе, преоптерећеност предиспитним обавезама, професорско тумачење реформе по властитом нахођењу и слично. Ово истраживање показало је могуће правце дјеловања у циљу отклањања недостатака реформисаног образовања. Реформа образовања треба да буде усмјерена на стицање компетенција студената неопходних и адекватних за савремене тржишне услове у којима живимо.

Лунгулова (2011) сматра да суштину можемо разоткрити уколико поставимо јасно дефинисане исходе учења. Ако они адекватно одговоре времену и потребама, постигнут је квалитет образовања. „Поред многих фактора који утичу на квалитет сматрамо да су исходи учења и компетенције које студенти добију током и након завршених студија један од кључних показатеља квалитета“ (Лунгулов 2011: 620). Истовремено, она сматра да сви остали фактори треба да буду у служби наведеног.

3.4.4. Реформа високог образовања у Црној Гори

Доношењем Закона о високом образовању 2003. године и подзаконских аката створени су правни и институционални оквири за реформу високог образовања у Црној Гори. Универзитет Црне Горе постао је јединствен организациони, образовни и правни субјект, чиме је процес одлучивања пренесен са факултета на универзитет, уз задржавање одређеног степена аутономије и самосталности коју су факултети имали прије ових измјена. Структура образовног система усклађена је са системима високог образовања у осталим земљама потписницима болоњског процеса и то по троструком нивоу образовања: основне, мастер и докторске студије. Студије се изводе по систему 3+2+3 године, а на неким факултетима по моделу 4+1+3 године. Први ниво студија су основне, други су мастер и специјалистичке, а трећи докторске студије. Студије се изводе као академске и примијењене. Први резултати ове реформе били су видљиви у школској 2006/07. години, када је завршен први циклус основних академских студија по новом систему. Те године су извршене и прве измјене и допуне усвојених докумената да би се отклонили уочени недостаци. Будући правци даљих реформи били су да се одређене факултете пресели у сјеверни дио земље и да се развије високо образовање и у

овом дијелу државе, а не само у Подгорици, Цетињу, и приморским градовима. Циљ је био да Универзитет Црне Горе постане перспективна установа која ће школовати сопствени кадар неопходан за развој привреде, културе и умјетности, заснован на сопственом знању и вјештинама. Иза ових нормативних елемената реформе образовања, стајали су реални проблеми са којима се универзитет у Црној Гори суочавао. Међу најзначајним су били они који су се односили на унутрашње факторе националних држава који би требало да раде на подизању квалитета науке и знања, као и подизању квалитета истраживачких пројеката. Вукадиновић (2010: 72–73) истиче да се проблеми реформисаног високог образовања у Црној Гори могу сврстати у неколико категорија: количина средстава која се издвајају за финансирање науке и образовања, структура расподјеле издвојених средстава, као и расподјела средстава за пројекте. Он сматра да непостојање јасно дефинисане политике око усмјеравања средстава у науку и истраживачке пројекте, као и њихова неадекватна расподјела говоре о непоштовању Лисабонског договора о интезивнијем и већем улагању у науку, што је требало показати и већи квалитет у образовању.

> „Из разлога непостојања свијести, односно менталне транзиције о значају науке и истраживања за развој друштва, због непостојања културне процјене (не)квалитета и недостатка критичке мисли, првенствено на Универзитету у Црној Гори се о друштву знања може говорити као о једној флоскули или миту.“ (Вукадиновић 2010: 76)

Црна Гора се суочава са проблемом квантификације знања, неадекватне законске регулативе у овој области, проблемом прилагођавања студената и професора новим образовним процесима итд. У том контексту Тодоровићева (2010) ставља нагласак на наставнике односно професоре, као лица од којих зависи успјешност реформисаног образовања. С обзиром на то да се реформа образовања базира на компетенцијама свршених студената, као и на једноставнијем, а ефектнијем усвајању усмјерених знања, која су као таква подложна размјени ван граница националних држава, ауторка наставно особље ставља у први план у погледу постизања квалитетнијих ефеката реформисаног образовања. Усклађеност предметних садржаја с другим предметима, али и смањење обима истог, као и комуникацијске компетенције,

истраживачки изазови и слично, сматра она, само су неки од могућих смјерница квалитетнијег извођења наставног процеса.

3.4.5. Реформа високог образовања у Македонији

Систем високог образовања у Македонији је сличан као и у осталим земљама бивше Југославије. Високо образовање у Македонији одвија се на два државна универзитета који су смјештени у Скопљу и Битољу. До 2000. године постојали су само државни универзитети и факултети. Измјенама Закона о високом образовању први пут је одобрено оснивање приватних универзитета. Приватни универзитети у Македонији биљеже убрзани раст и већ сада уписују око 10.000 студената. Приватни универзитети у Македонији су постали примарни за студенте албанске националности. Највећи приватни универзитети у Македонији су Универзитет у Тетову, на којем студирају углавном албански студенти и Универзитет Југоисточне Европе. Недостатак средстава је довео до тога да готово сви студенти који студирају у Македонији плаћају неки вид школарине.

Реформе високог образовања у Македонији почеле су примјеном Болоњске декларације. Децентрализација универзитета био је први корак у реформи високог образовања. Међутим, због политичке нестабилности и честих промјена владе, реформа је наилазила на многе препреке. Децентрализација универзитета и аутономија су утицали на стварање нових студијских програма и бољу интеракцију међу запосленима на универзитету, што је довело до тога да се боље сагледају потребе тржишта рада с одређеним кадровима. Влада издваја средства према броју уписаних студента, броју наставника и помоћног особља, што је довело до тога да сваки факултет има своје запослене за све наставне предмете, иако би наставу могли да изводе и наставници са матичних факултета. Проблем овог начина организовања наставе је што студенти, а и сами запослени комуницирају унутар само свога факултета, нема повезивања с осталима нити заједничке сарадње. Овај модел финансирања је обесхрабрио факултете да стварају интердисциплинарне програме. Да би били превазиђени ови проблеми, Македонија је подржала болоњски процес и универзитети и факултети су 2004. године почели са његовом примјеном, а тада је почела и примјена ECTS бодова. Међутим, иако је већина

заинтересованих страна у овом процесу прихватила реформе, то не иде баш лако. Ни овдје нису дефинисани јасни критеријуми за додјелу ECTS бодова, него је то препуштено факултетима. Велики проблем македонских универзитета је тај што на већини факултета не постоји довољан број изборних предмета и није прецизиран начин преношења освојених кредита између факултета, чак ни унутар истог универзитета. Запослени на универзитетима су спремни за реформе, али само уз промијењен начин финансирања, повећање плата, повећање средстава за новоуписане студенте и побољшање инфраструктуре факултета.

3.4.6. Реформа високог образовања у Босни и Херцеговини

Болоњска декларација коју су представници Босне и Херцеговине потписали 2003. године дала је само оквир за уређење простора високог образовања што је, уз све различитости појединих националних система, довело до различитих модела реформе високог образовања и до различитих тумачења појединих кључних поставки ове декларације. Након потписивања Болоњске декларације, Босна и Херцеговина је у јуну 2003. године у Лисабону потписала и Конвенцију о признавању високошколских квалификација у европској регији (тзв. Лисабонска конвенција), а потом је у септембру исте године у Берлину приступила процесу промјена у европској области високог образовања. Тиме се обавезала да ће почети с активностима на усклађивању система високог образовања са принципима изнесеним у Болоњској декларацији и другим документима. Босна и Херцеговина се обавезала да ће, попут осталих држава – чланица, радити на испуњавању циљева болоњског процеса.

Цјелокупна политичка и административна структура БиХ одражава се на оквир високог образовања у БиХ. Према Општем оквирном споразуму за мир у Босни и Херцеговини (1995), Босна и Херцеговина се састоји од два ентитета – Република Српска и Федерација Босне и Херцеговине (која се састоји од 10 кантона) и једног дистрикта – дистрикт Брчко. Стога је и сектор високог образовања децентрализован, те је власт над релевантним питањима подијељена између 14 одговорних министарстава: 2 ентитетска министарства за образовање, 10 кантоналних министарстава за образовање, Одјела за

образовање у Брчко дистрикту и Министарства цивилних послова БиХ на државном нивоу.

Министарство цивилних послова БиХ је управна организација са мандатом да координира образовне политике унутар земље и на међународном нивоу и задужено је за међународну образовну сарадњу. На нивоу БиХ успостављене су: Ректорска конференција БиХ 2005. године и Конференција министара образовања у БиХ 2008. године. Такође су 2008. године на нивоу БиХ основане двије агенције – Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета и Центар за информисање и признавање докумената из области високог образовања. Сва ова тијела предвиђена су Оквирним законом о високом образовању у БиХ, с изузетком Конференције министара образовања у БиХ, која је највише савјетодавно и координишуће тијело, основано Меморандумом о сарадњи 2008. године, којег су потписали предсједавајући Вијећа министара БиХ, премијер Републике Српске, подпредсједник Владе Федерације БиХ и градоначелник Брчко дистрикта БиХ. Научноистраживачки рад и сарадња регулисани су Оквирним законом о основама научноистраживачке дјелатности и кординацији унутрашње и међународне научноистраживачке сарадње БиХ, донесеним 2009. године, којим је основано Вијеће за науку БиХ. Сви ови органи и тијела за високо образовање чине ситуацију комплексном с обзиром на чињеницу да је БиХ земља са мање од 4 милиона становника. На основу прелиминарних резултата пописа становништва, домаћинстава и станова у БиХ из новембра 2013. године: „ 62,5% становништва живи у Федерацији ВіН, 35% у Републици Српској и 2,5% у Дистрикту Брчко“[2]. Према статистичким подацима из области образовања, укупна студентска популација у области високог образовања је ограничена и износи приближно 113.000. У школској 2013/2014. години у високошколским установама било је 5.171 стално запослених и 4.243 наставника и асистената који раде према уговору о дјелу[3]. Упркос томе, постоји знатан број високошколских установа: на дан 16. јуна 2016. године на web страни Центра за информирање и признавање докумената из области високог образовања налазио се списак са 51 лиценцираном високошколском установом у БиХ. Пет установа које су

[2] Преузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/-прелиминарни резултати, на дан 15. 4. 2015. године.
[3] Преузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/ на дан 16.12.2014. године.

лиценциране нису изводиле наставу у академској 2015/2016. години. Од преосталих 15 установа девет испуњава услове али нису ушли у процес акредитације (Висока школа за туризам и хотелијерство Требиње; ЈУ Висока медицинска школа, Приједор; Универзитет „Бијељина" Бијељина; ВШ за економију и информатику, Приједор; ВШ „Доситеј" Трн, Лакташи; ВШ Колеџ козметологије и естетике, Бања Лука; ВШ Америчка школа за економију; Висока међународна школа Цазин; ВШ рачунарства и пословних комуникација eMPIRICA у Брчко дистрикту БиХ). Шест високошколских установа још није извело прву генерацију студената, а то су: Универзитет модерних знаности – ЦКМ Мостар; ВШ „Интернационална пословно–информациона академија" Тузла; Интернационални универзитет у Горажду; Европски универзитет „Kallos" Тузла; ВШ „CMS–Центар за мултидисциплинарне студије" Тузла и Висока медицинска школа здравствене његе Добој. У Регистар акредитованих високошколских установа је уписано 20 високошколских установа, а једанаест се тренутно налази у различитим фазама поступка акредитације. Многе од ових високошколских установа имају мали број студената. Према различитим процјенама, већина студената уписана је у јавне високошколске установе (око 90%).

Највећи проблеми у БиХ, између осталог, јесу економска стагнација и незапосленост. Према службеним статистичким подацима 2011. године, 17,9% становништва живјело је у релативном сиромаштву, а свако шесто домаћинство у земљи било је сиромашно. Године 2013. регистровано је 27,5% незапослених, док је стопа незапослености младих те године била још алармантнија: 59,1% радно способног становништва између 15 и 24 година старости водило се као незапослено[4]. Поређења ради, у Хрватској је незапосленост 17,7% (млади 51,5%); Србији 22,2% (48,9%), Црној Гори 19,8% (41,3%); Македонији 29% (52,2%); Албанији 16% (28,7%); Словенији 10,2% (22,8%)[5]. Доступно је врло мало података о перспективи за запошљавање људи с терцијарним нивоом квалификација у првој години након дипломирања. Међутим, званични статистички подаци сугеришу да свршени студенти имају боље шансе од својих вршњака који нису достигли овај ниво обрзовања. Тако је 2013. године 9,8% радно способног становништва имало терцијарни ниво квалификација (за разлику од

[4] Преузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/HBS_2011_bos.pdf; на дан 12.11.2014. године.
[5] Преузето са http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS на дан 12.11.2014. године.

2012. и 2011. када их је било 8,8%). Међу запосленом радно способном популацијом био је значајно већи постотак особа са терцијарним нивоом квалификација, њих 16,4%.[6] Несопорно је да високо образовање има потенцијала да допринесе унапређењу економског развоја и општег квалитета живота. Питање је у којој мјери се искориштава тај потенцијал. У том контексту треба нагласити да је друштвени учинак покренутих реформи неадекватан друштвеним потребама и захтјевима модерног друштва, те да у Босни и Херцеговини постоје велики отпори према болоњском процесу.

Као и остали универзитети, тако и универзитети у БиХ и Републици Српској имају одређене тешкоће у спровођењу реформи. Спровођење реформе високог образовања у БиХ успоравају: недовољна финансијска средства за рад универзитета, комуникација наставног особља и студената са академском заједницом у окружењу, сарадња са високошколских установама у Европи и свијету, велики број студијских програма и студената, неадекватна покривеност студијских програма наставним кадром, неувезаност библиотека у библиотечки информациони систем COBISS итд. (Милошевић 2011: 316–317). Лазо Ристић истиче: „да се у процесу реформе образовања на нашим просторима треба опредијелити за аутономију факултета прије него универзитета, јер за разлику од европских и америчких универзитета који престиж граде на што бољем пласману кроз акредитацију, код нас је случај да се пласман добија обарањем критеријума за повећање пролазности. Суштина је у томе да се руковођење универзитетом повјерава држави односно Влади, што ствара зависност од њене воље“ (2011: 180). Дакле, не постоје унутрашњи механизми одрживости засновани на довољној финансијској конструкцији која се репродукује квалитетним образовањем израслим из потреба тржишта рада. Неусклађеност обавеза студената с обимом наставних предмета, различито тумачење болоњске реформе као и примјене ECTS бодова, слаба кадровска покривеност и лоша компетивност професора само повећавају проблеме високог образовања.

[6] Преузето са http://www.bhas.ba/tematskibilteni/BHAS_Ars_BH_press.pdf на дан 11.11.2014. године.

IV ДРУШТВЕНА УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У БОЛОЊСКИМ ДОКУМЕНТИМА

За разумијевање болоњског процеса неопходно је анализирати декларације, конвенције, као и министарске конференције које су одређивале пут развоја високог образовања и обавезивале земље потписнице да у свом друштвеном амбијенту преузму одређене обавезе како би се реформа што ефикасније спровела.

Болоњски процес представља процес реформе високог образовања у Европи чији је основни циљ стварање јединственог европског простора високог образовања. Рок за постизање овог циља постављен је до 2010. године, али је послије пролонгиран до 2020. године. Назив „болоњски процес“ потиче од међународног документа – Заједничке декларације, коју су 19. јуна 1999. године у Болоњи потписали министри из 29 европских држава. Данас у овом процесу учествује 47 чланица, међу којима је и Босна и Херцеговина.

Састанци министара одговорних за област високог образовања у европском подручју високог образовања одржавају се сваке двије или три године како би био праћен напредак у спровођењу болоњског процеса и договорени приоритети за наредни период (конференције министара до сада су одржане у Прагу 2001. године, Берлину 2003. године, Бергену 2005. године, Лондону 2007. године, Леувену/Louvain–la–Neuveu 2009. године, Бечу и Будимпешти 2010. године, Букурешту 2012. године и Јеревану 2015. године). Свака министарска конференција резултирала је доношењем Комуникеа, којим су дефинисани циљеви и смјернице дјеловања у оквиру болоњског процеса у наредне двије године

На основу анализе стручне литературе и различитих интерпретација циљева дефинисаних у многим званичним документима које су донијели европски министри просвјете, а којима се регулишу реформа и промјене образовног система, направљена је синтеза најзначајних докумената и циљева које су усвојили министри на овим конференцијама.

Слика 2. *Земље чланице болоњског процеса*

Извор: European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

4.1. Лисабонска конвенција

Полазећи од претпоставке да је стварање јединственог образовног простора европски процес који се не може обавити у кратком периоду, а у жељи да се прије свега олакша мобилност студената, односно да им се пружи могућност да студирају у свим земљама Европе, велики број европских земаља усвојио је Лисабонску конвенцију о признавању квалификација у високом образовању у земљама Европе.

Конвенција је донесена 11. априла 1997. године у Лисабону и регулише питања права на упис у високошколску установу, наставка студија започетих на некој другој образовној установи, процјену квалитета установе и студијских програма који се у њој

изводе, као и процјену квалификација које је студент стекао. Основна идеја Конвенције је да се успоставе јасни и веома прецизно дефинисани поступци приликом промјене универзитета на којем се студира, или уписа наредног степена студија на неком другом универзитету. Уважавајући чињеницу да високошколске установе у једној земљи имају своје специфичности, Конвенција предвиђа да ће свака земља успоставити национални информативни центар који ће прикупљати и дисеминирати све информације у вези са високошколским установама и степеном академских квалификација које је у њима могуће стећи. Сви ови центри повезани су у европску мрежу *European Network of National Information Centres on academic mobility and recognition* (ENIC), која има задатак да промовише и олакшава примјену Конвенције. Лисабонска конвенција не захтијева да свака земља потписница нужно успостави и националну агенцију за евалуацију и акредитацију. Међутим, Конвенција обавезује све земље потписнице да формирају одговарајуће центре који ће пружати адекватне информације о свим својим високошколским установама, међу којима је и оцјена квалитета програма који се у њима изводе.

Дакле, уколико наши студенти желе да постану активни корисници европског образовног система, високошколске установе ће морати да се суоче са проблемом вредновања и акредитације. У том смислу могу да послуже искуства европских земаља које су током посљедњих година испитивале различите приступе овом проблему. БиХ је ратификовала Лисабонску конвенцију о признавању диплома у јануару 2004. године.

4.2. Сорбонска декларација

У мају 1998. године министри задужени за високо образовање из Француске, Италије, Велике Британије и Њемачке, потписали су такозвану Сорбонску декларацију о усклађивању структуре европског високошколског образовног система на Универзитету Сорбона. Остале европске земље су се придружиле овој декларацији. Сорбонска декларација се фокусирала на сљедеће тачке:

- Постепено уклапање цјелокупног оквира степена и звања у отвореном европском простору високог образовања;
- Заједнички систем квалификација за додипломски и постдипломски студиј;

- Подстицање и подржавање мобилности студената и професора (студенти би требало да проведу најмање један семестар у иностранству), отклањајући сметње за бољу мобилност и признавање диплома и звања стечених у иностранству.

Отворен европски простор за високо образовање носи позитивну перспективу, наравно уз поштовање наших разлика, али с друге стране захтијева сталне напоре на отклањању баријера и развијању оквира за наставни процес, који би појачао мобилност и све тјешњу сарадњу. Сорбонска декларација је ставила нагласак на централну улогу Универзитета у развоју културних димензија Европе. Као главни пут унапређења мобилности грађана и способности за запошљавање и развој читавог континента уопште, она је истакла стварање европске зоне високог образовања.

Слика 3. *Предболоњски документ „Magna Charta Universitatum“*
Извор: European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Bologna Process

Европске установе високог образовања су, са своје стране, прихватиле изазов и преузеле водећу улогу у стварању европске зоне високог образовања у складу с темељним начелима постављеним на болоњској *Magna Charta Universitatum* 1988. То је документ од највеће важности с обзиром на то да независност и аутономија универзитета обезбјеђују континуирано прилагођавање високог образовања и истраживачког система промјенљивим потребама, захтјевима друштва и усавршавањима научног знања.

Успостављен је систем кредита, као одговарајућег средства за унапређење најшире могуће мобилности студената, који се такође могу стицати у контекстима нижег

образовања, укључујући доживотно учење, под условом да га призна универзитет. Унапређена је мобилности превазилажењем препрека за ефективну примјену слободног кретања, за студенте, наставнике, научне сараднике и административно особље; дошло је до признавања и валоризације периода истраживања, предавања и обуке.

4.3. Болоњска декларација

Годину дана касније, 19. јуна 1999. године, у Болоњи су се окупили министри образовања 29 земаља Европе и потписали Болоњску декларацију.

Слика 4. *Универзитет у Болоњи*
Извор: Интернет адреса: https://hr.wikipedia.org/wiki/Bologna

У Декларацији се полази од идеје да се уједињење Европе мора заснивати на јачању њених интелектуалних, културних, социјалних, научних и технолошких димензија, у чему универзитет треба да има централну улогу. Поред тога, истакнуто је да знање треба да представља основу европског држављанства и у том контексту је наглашен значај свијести о заједничким вриједностима и припадности јединственом социјалном и културном простору.

Декларацијом је започет болоњски процес успостављања европског простора високог образовања. Њени конкретни циљеви су:

- Увођење система препознатљивих и упоредивих академских степена, ради унапређења запошљавања европских грађана и постизања међународне конкурентности европског система високог образовања;
- Прихватање система заснованог на два циклуса – преддипломском – Бечолор и дипломском – Мастер, а први циклус мора трајати најмање три године;
- Увођење бодовног система, европски систем преноса бодова (ECTS) који је могуће постизати и ван високообразовног система;
- Увођење додатка дипломи (Diploma Supplement);
- Развијање концепта цјеложивотног учења;
- Промовисање мобилности студената, наставника, истраживача и особља;
- Промовисање европске сарадње у осигуравању квалитете;
- Промовисање европске димензије у високом образовању;
- Укључивање студената у процес реформе, и осигуравање учешћа студената у управљању високошколским установама;
- Развој докторских студија и синергије између европског простора високог образовања и европског простора истраживања.

У Декларацији се истичу принципи аутономије и разноликости, а она је поставила 2010. годину као рок за испуњавање својих циљева.

Прихватајући Болоњску декларацију, универзитети су кренули путем реформе и упустили се у веома велике и захтјевне промјене водећи се потребом за унапређењем квалитета високог образовања и приближавањем европском простору високог образовања. Промјене су се односиле на сваки аспект високог образовања, почевши од саме организације универзитета, преко система управљања и руковођења, до измјене студијских програма, потребе за континуираном контролом квалитета, осавремењивањем метода рада, средстава, литературе, све до већег ангажовања студената.

У годинама након потписивања Болоњске декларације, услиједио је цијели низ догађаја који су на различите начине представљали дјелимичну ревизију и надопуну декларације.

4.3.1. Министарска конференција у Прагу

На министарском састанку одржаном у Прагу 18. и 19. маја 2001. године изнесена је оцјена напретка и извршавања циљева болоњског процеса. Министри су још једном потврдили своју приврженост циљу успостављања европског простора високог образовања до 2010. године и констатовали да се активностима препорученим у Болоњској декларацији, које се односе на структуру циклуса студирања, интензивно и широко бави у већини земаља. Нарочито су цијенили како напредује рад на обезбјеђивању квалитета. Министри су признали потребу за сарадњом на прихватању изазова насталим транснационалним образовањем, те потребу за перспективом образовања као учења током цијелог живота. Министри су позвали универзитете и друге високошколске установе, националне агенције и ENQA–у (Мрежу агенција за контролу квалитета) на сарадњу с одговарајућим тијелима из земаља које нису чланице ENQA–е да сарађују на успостављању заједничког референтног оквира и да шире најбољу праксу.

4.3.2. Министарска конференција у Берлину

У септембру 2003. године у Берлину је одржан састанак 40 министара образовања, на којем је констатовано да треба уложити напоре да се обезбиједе блискије везе између система високог образовања и научноистраживачког рада. Министри су истакли фундаменталну улогу у развоју европског простора високог образовања коју имају установе високог образовања и студентске организације. Посебно су потенциране активности на обезбјеђењу квалитета, промоцији мобилности, увођењу система кредита, признавању академских степена, али и студијских боравака, додјели додатка дипломи, промовисању европске димензије високог образовања и значаја цјеложивотног образовања.

На европском нивоу, министри су позвали мрежу агенција за контролу квалитета, у сарадњи с европским удружењем установа високог образовања (EURASHE), да израде усаглашени пакет стандарда, процедура и смјерница за

осигурање квалитета и да истраже начине осигурања адекватног система контроле квалитета.

4.3.3. Министарска конференција у Бергену

Конференција европских министара одговорних за високо образовање одржана је у Бергену 19. и 20. маја 2005. године, и на њој је учествовало 45 земаља. Нагласак је стављен на средишњу улогу установа високог образовања, њиховог особља и студената у провођењу болоњског процеса и прихваћен систем студија са три циклуса заснован на излазним резултатима учења (знања, вјештине и компетенције). Земље потписнице обавезале су се да ће се прилагодити овом оквиру. Такође, усвојен је распон бодова (кредита) за прва два циклуса школовања (1 година = 60 ECTS бодова). Прихваћене су Смјернице и стандарди осигурања квалитета, уз позив на веће укључивање студената и међународну сарадњу и поздрављен је концепт европског регистра агенција за осигурање квалитета.

На овој конференцији је усвојен оквир за квалификације у европском простору високог образовања који обухвата три циклуса студија (укључујући, унутар националног контекста, могућност интермедијалних квалификација), генеричне дескрипторе за сваки циклус базиране на резултатима учења и способностима, те распоне бодова у првом и другом циклусу. Министри су се обавезали да ће изграђивати националне оквире за квалификације компатибилне са свеобухватним оквиром за квалификације у европском простору високог образовања до 2010. године, те да ће започети активности у овом сегменту до 2007. године.

4.3.4. Министарска конференција у Лондону

Лондонским комуникеом из 2007. године још једном је потврђена ријешеност 46 министара образовања да повећају компатибилност и упоредивост система високог образовања, истовремено поштујући њихову разноврсност. Констатовано је да је остварен напредак у провођењу Лисабонске конвенције о признавању диплома, ECTS бодова и додатка дипломи, али и да спектар државних и институционалних приступа

признавању мора бити кохерентнији. Примијећено је да је остварен иницијални напредак ка провођењу државних оквира за квалификације, али и то да је неопходно уложити више напора. Позване су установе високог образовања да уложе још веће напоре уклапања докторских програма у институционалне стратегије и политике рада, те да изграђују одговарајућа стручна усмјерења и могућности за докторске кандидате у раним фазама истраживачког рада. Истакнута је важност социјалне димензије у високом образовању.

4.3.5. Министарска конференција у Леувену/Louvain –la –Neuve

Шеста министарска конференција одржана је у Леувену 28–29. априла 2009. године под називом „Болоњски процес 2020. – европски простор високог образовања у сљедећој деценији“ одредивши изазове нове ере. Ова конференција се фокусирала на кључне индикаторе болоњског процеса, а то су: мобилност студената и наставника, осигурање квалитета, социјална димензија, цјеложивотно учење, развој и имплементација националних квалификацијских оквира, континуирана сарадња на нивоу европског простора високог образовања и Европског квалификацијског оквира за цјеложивотно учење, запошљивост студената, као и учење за вријеме рада, учење усмјерено на студента, истраживање и прикупљање података.

Министри су тражили од сваке земље да повећа покретљивост, осигура висок ниво квалитета и унесе различитост својих модела и простора, те да најмање 20% свршених дипломаца из европског простора високог образовања треба да студира или да је на пракси у иностранству. Представници Босне и Херцеговине су на Конференцији били скептични, казавши да се циљ мобилности од 20% не може постићи до 2020. године, уколико ЕУ не буде осигурала финансијску подршку за реализацију мобилности студената и академског особља.

4.3.6. Министарска конференција у Будимпешти/Бечу

Министри образовања у државама судионицама у болоњском процесу састали су се у Будимпешти и Бечу 11–12.3.2010. године да би прогласили европски простор

високог образовања и крај прве фазе реформског процеса који је започео 1999. године. Казахстан је примљен као нова, 47. чланица болоњског процеса. У Бечу је 2010. године сачињена изјава болоњског форума гдје је констатовано да је званично покренут европски простор високог образовања. Такође, да би се могло одговорити на велике друштвене изазове, уочена је потреба веће сарадње између система високог образовања и истраживања из различитих дијелова свијета и констатовано да сарадња заснована на партнерству између влада, установа високог образовања, наставног особља, студената и осталих заинтересованих страна представља језгро европског простора високог образовања.

4.3.7. Министарска конференција у Букурешту

У Букурешту је 26. и 27. априла 2012. године одржана Министарска конференција о високом образовању. У извјештају „Европска зона високог образовања: примјена болоњског процеса“, који је објављен на министарској конференцији у Букурешту на којој се расправљало о наредној фази болоњског процеса од 2012. до 2015. године, наводи се да у више од половине земаља, више од 90% студената студира по болоњском двостепеном систему студирања, а у четвртини земаља на овај начин студира од 70% до 89% студената. Број оних који с основних прелазе на мастер студије знатно се разликује од земље до земље. Док у већини земаља од 10% до 24% студената настави студије на мастеру, у 13 земаља од 75% до 100% студената упише неки мастер програм. Овако висок проценат уписа на мастер сугерише да први ниво студија није довољно развијен, тако да стечене квалификације не дају добар пролаз на тржишту рада. У извјештају се констатује да су земље спроводиле реформе високог образовања у различитим околностима. Само на Русију отпада 25% цјелокупне студентске популације од 47 земаља чланица европске зоне високог образовања. Иако се већина земаља суочава са неповољним демографским трендовима, код неких ће број студената значајно порасти у наредним годинама.

Разлике постоје и у начину финансирања високошколских установа. Док се у неким земљама факултети финансирају из јавних извора, у другима је високо учешће приватних финансијера. Међутим, нивои учешћа јавних буџета значајно варирају од

земље до земље. Као одговор на кризу неке државе су повећале буџетска издвајања за образовање након 2008. године, док су друге направиле озбиљне резове. У просјеку, криза је значајно смањила буџетске расходе за образовање. На конференцији у Букурешту је нарочито промовисана мобилност студената и професора. На конференцији је истакнуто да би до 2020. године требало да је бар 20% оних који дипломирају унутар европске зоне високог образовања студирало или имало праксу у иностранству. Како се наводи у извјештају, нема статистичких података о могућности преношења кредита са факултета на факултет, али би прецизнија слика требало да се добије у наредним годинама. Изазов је како добити информације о покретљивости професора и како их уопште стимулисати да се помјере са матичног факултета. Подвлачи се да је мобилност студената ипак већа с истока на запад Европе.

Подаци о незапослености показују да су шансе за запошљавање младих с дипломом факултета у већини земаља веће него оних који нису продужили школовање. У свим земљама се факултетски образовани брже запошљавају од оних са средњошколском дипломом. Међутим, има разлика у запошљавању младих с дипломама, нарочито у посљедње три године. У половини земаља потписница Болоњске декларације стопа незапослености факултетски образованих је виша од 10 %. У анализи реформе наводи се да је само седам високообразовних система као што су белгијски, италијански, њемачки, словеначки, молдавски и црногорски, покренуло истраживање којим прате како послодавци користе додатак дипломи који садржи податке о предметима и конкретном знању које је студент стекао. Словенија и Шведска су потврдиле да је тек 10% послодаваца свјесно додатка дипломи и да нису ни заинтересовани за то.

Са конференције је поручено да хитно морају бити модернизовани системи високог образовања и уклоњене све баријере за функционисање европске зоне високог образовања као одговор на кризу и нараслу незапосленост међу младима. Као највећи проблем европске зоне високог образовања истакли су то што се и даље не признају дипломе, због чега би циљ свих потписница Болоњске декларације требало да буде аутоматско признавање диплома.

4.3.8. Министарска конференција у Јеревану

Посљедња конференција министара одговорних за високо образовање европског подручја високог образовања одржана је 14. и 15. маја 2015. године у Јеревану, Јерменија. На Министарској конференцији презентовани су резултати имплементације болоњских принципа, с освртом на високо образовање повезано с истраживањем, цјеложивотним учењем и промовисањем запошљавања. Циљ Конференције био је да се идентификују питања из области социјалне димензије, имплементације националног оквира квалификација, признавања претходног учења, интернационализације високог образовања и мобилности студената и академског особља.

Тема министарске конференције у Јеревану била је „Будућност високог образовања, укључујући болоњски процес“, а током Конференције разматране су фундаменталне вриједности високог образовања у контексту тренутних политичких, социјално – економских и демократских изазова: економски изазови, регионални конфликти, технолошки развој, токови миграција и изазови тржишта рада. На конференцији су министри званично усвојили:

- Јеревански комунике којим се министри обавезују да ће проводити договорене обавезе у наредне двије године у области високог образовања и
- Изјаву Форума (BFUG – Bologna Follow–Up Group) о болоњским политикама.

У тексту Јереванског комуникеа наведена су још три важна документа која ће ступити на снагу за цијело подручје европског простора високог образовања усвајањем Комуникеа:

- Ревидирани стандарди и смјернице за осигурање квалитета у европском простору високог образовања (ESG);
- Европски приступ за осигурање квалитета заједничких програма;
- Ревидирани кориснички водич ECTS–а који постаје службеним документом EHEA.

Такође, министри су усвојили и сљедеће важне документе:

- Извјештај о имплементацији болоњског процеса за 2015. годину;

- Извјештај истраживачке групе европског простора високог образовања о аутоматском признавању (јануар 2015);
- Извјештај 2012–2015. радне групе BFUG–а о мобилности и интернационализацији;
- Ревидирани документ о болоњском процесу: Будућност европског простора високог образовања;
- Европски приступ заједничким програмима (Извјештај);
- Коначни извјештај радне групе о структурним реформама;
- Извјештај радне групе о социјалној димензији и цјеложивотном учењу 2012–2015.

На конференцији је наглашена спремност високог образовања да одговори изазовима данашњице.

Слика 5. *Министри образовања из 47 земаља чланица болоњског процеса на Конференцији у Јеревану*

Извор: The Bologna Process and the European Higher Education Area in 2015. Интернет адреса: ec.europa.eu/education/policy/higher.../bologna–process_en.htm

Циљеви и улога високог образовања данас су припрема за запошљавање, односно тржиште рада, лични развој сваког појединца и његова припрема за активног грађанина у демократском друштву уз стални развој нових знања, те повећање броја студената и свршених студената, повећање квалитета и лакшег признавања њихових квалификација. Такође, оцјена учесника Конференције је да су повећање запошљивости и мобилности заједнички стратешки приоритети Југоисточне Европе и Европске уније.

Активности које се воде у оквиру болоњског процеса надзире и води тијело које се зове Група за праћење напретка болоњског процеса (BFUG – Bologna Follow–Up Group). Група је надлежна за припрему свих докумената за бијеналне конференције министара одговорних за високо образовање у европском простору високог образовања, а чине је представници – експерти земаља чланица болоњског процеса. У периоду од 1. јула до 31. децембра 2012. године Босна и Херцеговина је копредсједавала, а Кипар предсједавао групом за праћење напретка болоњског процеса, у складу са закључцима министарске конференције у Лувену из 2009. године. Тада је закључено да се предсједавање BFUG–ом смјењује сваких шест мјесеци. Такође, договорено је да копредсједавајућа земља процесом буде земља нечланица ЕУ, а према абецедном реду.

На предстојећој бијеналној конференцији министара одговорних за високо образовање, која ће бити одржана 2018. године у Француској, између осталог, биће представљен Интегрисани извјештај 47 земаља чланица о имплементацији болоњског процеса. Интегрисани извјештај треба да садржи информације о напретку сваке земље чланице, а сачињава се на основу упитника које све земље чланице попуњавају и достављају Болоњском секретаријату и Тиму за прикупљање података.

4.4. Ревизија болоњског процеса

У Јеревану је представљен документ о ревизији болоњског процеса у којем се истиче да је европски простор високог образовања дошао до прекретнице у којој је потребан нови осјећај за правац како би се кренуло напријед. Да би се то постигло, потребно се осврнути на протеклих 15 година међусобног приближавања, а затим гледати напријед на нове изазове, циљеве и стратегије.

Министри образовања 29 земаља договорили су се 1999. године у Болоњи о заједничкој визији европског простора високог образовања. Открили су да је ова визија била политички релевантна за њихове земље и превели су је у оперативне циљеве наведене у Болоњској декларацији. Кључни елементи европског простора високог образовања тада су били:

- Европске земље са различитим политичким, културним и академским традицијама ће се укључити у сарадњу за постизање заједничког циља;
- Европски студенти и дипломци ће бити у могућности да се лако крећу из једне земље у другу с пуним признавањем квалификација и раздобља студија, и приступе европском тржишту рада;
- Европске високошколске установе (HEI) ће бити у могућности да сарађују и размјењују студенте / академско особље на основама повјерења, транспарентности и квалитета;
- Европске владе ће смјестити своје националне реформе високог образовања у шири европски контекст;
- Европско високо образовање (HE) ће повећати своју међународну конкурентност, те ући у дијалог и унапређење сарадње са високим образовањем у другим регијама свијета.

У протеклих 15 година болоњски процес је довео до изградње главних стубова европског простора високог образовања:

- Заједнички оквир, који укључује свеобухватни оквир квалификација (EHEA), заједнички систем бодовања (ECTS), заједничка начела за развој учења усмјереног на студента, европске стандарде и смјернице за осигурање квалитета, заједнички регистар агенција за осигурање квалитета, заједнички приступ признавању, заједничко тијело и методологију одрживих достигнућа које су израдиле европске високошколске установе.
- Низ заједничких алата, као што су: водич за кориснике ECTS–а, додатак дипломи и Лисабонска конвенција о признавању високошколских квалификација у европској регији.

Оквир и алати су несумњиво дефинисали заједничке особине EHEA и учиниле га видљивим другим регијама свијета, али треба да се и даље развијају. У постизању

овог резултата, болоњски процес је био примјер успјешне међурегионалне сарадње коју друге регије свијета посматрају са великим интересовањем.

Академска заједница и признавање академских / стручних звања, као и запошљивост дипломираних студената, у центру су европске сарадње. Европски приступ осигурању квалитета и правилно кориштење свих инструмената транспарентности такође се сматрају кључним елементима ЕНЕА. ЕНЕА се темељи на претпоставци да ће политике и циљеви усаглашени на европском нивоу бити проведени на националном нивоу и унутар високошколских установа. Неоспорно је, међутим, да је ова визија била заједничка у оквиру ограничене конститутивности високообразовних актера, да је понекад била нејасна у националним реформама, те да је остварење њених циљева било неуједначено у земљама учесницама. Стога је усаглашено да провођење заједничког оквира у свим земљама учесницама треба бити један од приоритета у наредним годинама.

- Пред високим образовањем су велики изазови:

1. Првобитна европска визија није била добро пренешена свим актерима у високом образовању и другим друштвеним актерима у земљама учесницама, односно нису је добро схватили. Осим тога, често је тумачена на различите начине када је кориштена као полуга за националне реформе, или је доживљавана само као бирократски захтјев који треба бити испоштован. Сада је јасно да је потребно ефикасније преношење заједничке европске визије и шире учешће с циљем истицања њених предности за земље учеснице и установе, те развој осјећаја власништва над циљевима који се проводе и резултатима који се постижу.

2. Јасна разлика није направљена између два главна нивоа реализације визије – националном и институционалном. Ова разлика чини очигледним да је потпуно усвајање структурних реформи заснованих на политичким одлукама био само први корак, који је могао бити завршен у разумном року и лако контролисан. Други корак, провођење на најнижем нивоу, захтијева спор процес информисања и изградње консензуса у појединим установама и предметним областима, а има за циљ дубље културне промјене. Овај корак захтијева искрено ангажовање и укључење наставника и студената, како у универзитетским структурама управљања тако и у настави. Учење фокусирано на студента није увијек било јасно препознато као главни стуб европске структуре знања и

академска заједница га није довољно усвојила и провела. Учење фокусирано на студента треба провести како у осмишљавању, тако и у провођењу програма и треба утицати на цијели процес учења/наставе. Учење фокусирано на студента може се одвијати само када су и студенти и наставници спремни да се укључе у конструктиван дијалог и у процес кооперативног учења у циљу развоја корисних компетенција.

3. Кретање према заједничким циљевима са 47 земаља подразумијева низ напетости између различитих аспеката процеса међусобног приближавања.

- Паневропски приступ наспрам националних различитости:

Изградња ЕНЕА је наднационални подухват који произилази из заједнички развијене визије. У међусобном приближавању према заједничким начелима, оквирима и алатима, све земље учеснице су морале да измијене своје националне системе. Оне су то учиниле јер су видјеле додатну вриједност пословања у већем међународном простору. Али, отпор према промјенама био је очекиван на националном и институционалном нивоу, посебно када заједничка визија није била добро пренешена или примљена. Националне академске традиције, легитимни интереси и приоритети често ометају, успоравају или нарушавају европски пројекат. Управни органи процеса морају осигурати да он одржи своју наднационалну природу и истовремено довољно генерише додатне вриједности за сваку земљу која буде спремна. Паневропски карактер процеса треба унаприједити, његова додатна вриједност за националне политике треба бити видљивија, те треба предузети кораке за укључивање наставника, студената и административног особља, у израду конкретних путева ка његовој реализацији.

- Процес наспрам исхода:

У протеклих 15 година су коегзистирала два различита схватања заједничког подухвата – учешће у болоњском процесу и остваривање ЕНЕА. Ова два схватања су често наглашавала различите аспекте онога што се радило – процеса и исхода – и носила су са собом различита очекивања која су била или нису била испуњена. Разлика је у томе што процесу треба пуно времена да се заврши и често га је тешко описати прецизно, док су исходи видљивији и лако мјерљиви. Из тога слиједи да процеси нису увијек утврђени и подржани, док се исходи лакше препознају и цијене. Исходи и процеси су кључни елементи изградње ЕНЕА и треба их разматрати и оцјењивати као повезане елементе цјелине.

- Приступ „од врха према дну“ наспрам приступа „од дна према врху“:

Приступ реформама „од врха према дну“ укључује употребу закона, прописа, потицаја и санкција за усмјеравање високообразовних активности на било којем нивоу. Међутим, простор за повратне информације „с дна према врху“, приједлоге и иницијативе треба осигурати, омогућавајући флексибилнији приступ и активно укључивање установа и студената у провођењу ових реформи. Да би они преузели власништво над процесом, треба им дати аутономију да дјелују на властиту одговорност, да се правилан надзор може осигурати договореним приступом осигурању квалитете (QA). Оба приступа, „од врха према дну“ и „од дна према врху“, треба проводити и подстицати како би се омогућила позитивна интеракција и остваривање реформи.

- Заједнички стандарди наспрам флексибилности:

Када се 47 земаља са различитим позадинама креће заједно према заједничком циљу, мјерила и евалуације су потребни како би се дефинисали минимални стандарди потребни за пуно учешће и утврђивање нивоа међусобног прибилижавања који је достигла свака земља. Поставља се питање како рјешавати предмете који не задовољавају такве минималне стандарде. Будући да ЕНЕА није регулаторно тијело, не може наметнути санкције. Поставља се низ питања: Која врста флексибилности треба постојати у таквим случајевима? Треба ли процесе, као и исходе, узети у обзир? Треба ли дозволити више времена за завршетак процеса, а да друге партнерске земље осигурају могућности вршњачког учења? Треба дефинисати минимални стандарди за учешће у ЕНЕА, али такође треба вредновати тренутне процесе и осигурати могућности вршњачког учења.

- Сарадња наспрам конкурентности:

У европској традицији високог образовања сарадња значи удруживање снага с партнерима, развијање синергија и заједничко прикупљање средстава с циљем осигурања бољег образовања. Надметање углавном има за циљ да се покушају постићи бољи квалитет и већа видљивост у односу на друге установе како би се добило више бољих студената или већи удио оскудних средстава која су на располагању. Међутим, ова два аспекта нису међусобно искључива, као на примјер заједнички програми засновани на демонстрацији европске међуинституционалне сарадње. Здрава

конкуренција унутар ЕНЕА не искључује добру сарадњу и обоје су потребни како би се осигурали квалитет, видљивост и атрактивност у глобалном свијету високог образовања.

- Глобално наспрам регионалног:

Ако се на ЕНЕА гледа као на свјетску регију која је у интеракцији с другим регијама свијета, чини се да постоји динамична тензија између сарадње унутар ове регије и развоја веза са регијама изван ње. Међутим, двије тенденције би могле бити артикулисане на такав начин да се надопуњују. Слично томе, неке установе виде себе као глобалне играче и више су заинтересоване за сарадњу са глобалним партнерима, док друге сматрају да је корисније фокусирати се на регионалну сарадњу. С обзиром на то да ова два нивоа нису некомпатибилна, они се могу међусобно јачати. Разни програми глобалне и регионалне сарадње могу се осмислити на основу посебних националних / институционалних потреба, политика или мисија. Све ове тензије треба препознати и њима управљати као динамичким силама процеса.

4.5. Секторске стратегије развоја

У земљама ЕУ реформе се нису догађале по некој унутрашњој логици и потребама самога универзитета, него по логици и захтјевима тржишта рада. Главни чинилац који покреће реформу високог образовања у земљама Европске уније је жеља за напреднијом економијом и већом конкурентношћу у односу на велике економске силе свијета. Такве тежње преточене су у стратегије које представљају договор земаља Европске уније о мјерама ревитализације европске економије.

4.5.1. Лисабонска стратегија

На састанку одржаном 2000. године у Лисабону, шефови влада и шефови држава чланица Европске уније постигли су договор о заједничком стратешком циљу према којем би Европска унија до 2010. године требало да постане најконкурентнија и најдинамичнија економија у свијету заснована на знању, способна за одрживи економски раст са највећом стопом запослености и снажном економском и социјалном кохезијом. Ради постизања тог циља усвојена је Лисабонска стратегија, која је позната

као Лисабонска агенда, са програмом који повезује краткорочне политичке иницијативе те средњорочне и дугорочне економске реформе. Лисабонска стратегија заснива се на три сегмента:

- економски сегмент – којим се припрема транзиција према конкурентној, динамичној и на знању заснованој економији. Нагласак је на потреби сталних прилагођавања промјенама у информационом друштву те подстицању развоја и истраживања;
- социјални сегмент – усмјерен је на модернизацију европског социјалног модела. То се постиже улагањем у људске потенцијале и борбом против социјалне искључивости. Од држава чланица очекује се да инвестирају у образовање и оспособљавање, те да спроводе активну политику запошљавања, чиме би се олакшао пут према економији заснованој на знању;
- еколошки сегмент – који је накнадно усвојен на састанку Европског савјета у Гетеборгу 2001. године и који упозорава на чињеницу да економски раст треба ускладити са разумном употребом природних ресурса.

Извјештај који је припремљен 2005. године под вођством Вима Кока, бившег холандског премијера, дао је разочаравајућу слику напретка у спровођењу Стратегије. Установљени неуспјех Лисабонске стратегије био је посљедица прешироко дефинисаних циљева, преобимног програма, недовољне координације и противрјечних приоритета. Подјела одговорности између држава чланица и Европске уније није била довољно јасна, а у државама чланицама недостајала је политичка воља за спровођење реформи. Европски савјет је одлучио да стави нагласак на знање, иновације и оптимализацију људског капитала, те да тако повећа потенцијал раста, продуктивност и ојача социјалну кохезију. Ревидирана Лисабонска стратегија – Лисабонска стратегија за раст и запосленост, усвојена је 2005. године с циљем да преусмјери приоритете Европске уније на раст и запошљавање.

Без обзира на неке позитивне резултате, може се рећи да је Лисабонска стратегија доживјела неуспјех. Европска унија није успјела да постане најконкурентнија и најдинамичнија економска заједница на основу знања, као ни да доведе до напретка у области запослености, истраживања, развоја и смањења сиромаштва. Чланице Европске уније су имале обавезу да сваке године прије засједања самита Европског савјета

поднесу извештаје о постигнутим резултатима који су дефинисани овом стратегијом. Нажалост, мало је било извјештаја о постигнутим циљевима реформе, а више негативних резултата. У области јединственог тржишта и конкуренције, највеће критике су се односиле на уклањање препрека за мобилност радника и значај хетерогености система социјалне заштите у земљама чланицама. Ове критике су ставиле у други план остварене економске резултате и социјалне стандарде. У 2010. години планирано је да у Европској унији буде 70% запосленог становништва, међутим, постигнуто је 65%, што је за 5% мање од планираног. Повећање процента запослености постигнуто је ради повећања запослености жена и повећане запослености старијих грађана (44.7% запослених са 55–64 године у 2007. години, а 60% у 2010. години). У овом периоду дошло је до пораста запослености на одређено радно вријеме.

Лисабонска стратегија је имала за циљ да се 3% БДП издваја за истраживање и развој, међутим, тај циљ су успјеле да остваре само Шведска и Финска. Највећи проблем Европске уније у овом периоду је превелика задуженост појединих чланица. У борби против сиромаштва, Лисабонска стратегија је препоручила да се приоритет да радним мјестима на начин смањења оптерећења рада порезима и доприносима. Међутим, развој почетком XXI вијека показује да запослење, па и социјални трансфери, не штите сиромашне.

Образовање и истраживање заузимају важно мјесто у Лисабонској стратегији. Ипак, она се не суочава с проблемом различитих шанси одређених друштвених група, на примјер миграната, да се образују и ступе на тржиште рада. Такође, образовни системи су често одвојени, а могућности за даље усавршавање ограничене. Свака земља унапређује образовање у складу са својим политикама, без обзира на смјернице, те је било неминовно да у овој области дође до нових промјена, а то се првенствено десило усвајањем Болоњске декларације. Препорука за нову стратегију јесте да се досадашњи циљ економског раста допуни циљевима одрживости, запослености и социјалне једнакости. Како би се то остварило није довољно само радити на унапређењу јединственог тржишта, слободне трговине или конкуренције, већ су неопходни законски оквири који штите социјалне и еколошке интересе. Такође, из Лисабонске стратегије произилази да се требају узети у обзир нови изазови: економска и финансијска криза, демографски развој, задуженост буџета, загађење околине и климатске промјене.

Циљеви који су постављени у Лисабонској стратегији, као што су смањење економских разлика између Европе и земаља Латинске Америке и Азије нису остварени, разлике се нису смањиле, него још више повећале. Европска унија биљежи много мањи економски раст од њених трговачких партнера, као и ниску стопу запослености и све већу нестабилност финансијског тржишта и ограниченост ресурса.

4.5.2. Стратегија „Европа 2020“

Незадовољна остваривањем циљева који су постављени Лисабонском декларацијом, Европска комисија је 17.6.2010. године усвојила стратегију „Европа 2020“. Прва тема која је била предмет расправе у овој стратегији је истраживање и развој, прије свега с аспекта како унаприједити потенцијал с обзиром на досадашња искуства. У 2011. години акценат је стављен на енергетику као један од проблема којим се бави ова стратегија, с тежиштем на прелазак на *low–carbon* економију и већу сигурност у снабдјевању сировинама. У стратегији „Европа 2020“ истиче се да је финансијска криза од 2008. године па до данас поништила успјехе у економском расту и запослености који су постигнути деведесетих година прошлог вијека. Значајан је пад БДП у 2009. години од чак 4%, а да би у исто вријеме индустријска производња пала на ниво из деведесетих година. Незапосленост је повећана тако да је у 2010. години скоро 23 милиона становника Европске уније незапослено или у процентима око 10% радно способног становништва. Проблем запослености се огледа и у томе што се сваке године број запослених који прелазе 60 година старости увећа за око 2 милиона, што у великој мјери оптерећује пензиони и социјални систем.

Европска комисија је у стратегији „Европа 2020“ предложила сљедеће области као пет водећих циљева Европске уније: „запосленост, истраживање и развој, клима и енергија, образовање и борба против сиромаштва“. Као непосредне приоритете Комисија утврђује вјеродостојну излазну стратегију, наставак финансијске реформе, консолидацију буџета и интензивнију координацију унутар економске и монетарне уније. Приоритети и основни циљеви се формулишу на нивоу Европске уније у облику тзв. интегрисаних смјерница у области економске политике и запошљавања. Економија Европске уније треба да буде интелигентна, одржива и интегративна. Овом стратегијом

утврђени су оквири за рад на изградњи ова три приоритета. Ови приоритети треба да подстичу једни друге, али треба узети у обзир и специфичности сваке државе чланице приликом њиховог спровођења у праксу. Инвестирање у истраживање, развој и иновативност, као и у „зелене“ технологије, поред тога што представља дио борбе против климатских промјена, такође ствара нове пословне могућности и нова радна мјеста („Европа 2020“).

Улагање у образовање се доводи у везу са стварањем нових радних мјеста, а самим тиме и смањења сиромаштва. Улагање у образовање, иновативност, истраживање, развој и „зелене“ технологије треба да доприносе трансформацији традиционалних сектора и руралних области, али се уклапа и у економију знања коју имају развијене услужне дјелатности. Европска комисија је предложила да се приоритети и циљеви преточе у националне циљеве и планове, који треба да узимају у обзир тренутне могућности чланица, све са циљем да се постигне што боља координација и синергија међу државама Европске уније.

Стратегија „Европа 2020“ под приоритетом „одрживи раст“ комбинује економски и еколошки интерес, истовремено с ефикасним коришћењем ресурса и развојем „зелених“ технологија, а све у циљу јачања конкурентности. Полазне премисе садржане су у поређењу са глобалним партнерима у области конкурентности, борбе против климатских промјена и чистих ефикасних енергија. Повећањем конкуренције Европска унија је полако губила просперитет који је остваривала захваљујући успјешној трговини и извозу, тако да јој је било потребно повећање продуктивности.

Како би се Европска унија суочила с изазовима, у оквиру приоритета одрживог раста предлажу се иницијативе „Европа ресурсне ефикасности“ и „индустријска политика у доба глобализације.’’ Ова иницијатива била је обавеза и задатак свим чланицама Европске уније. Тако се у оквиру иницијативе о индустријској политици утврђује да предузећа у Европској унији, као примарна и производна индустрија у условима свјетске кризе и растуће интернационализације, буду еколошки оријентисана. Комисија исказује спремност да у сарадњу са: предузећима, синдикатима, академским стручњацима, НВО, удружењима потрошача, изради оквир за модерну индустријску политику која ће бити у стању да се избори са новим изазовима. Европска комисија је на себе преузела обавезу да унаприједи услове пословања за предузетништво, а земље

чланице да обезбиједе да на националном нивоу расписују јавне конкурсе који садрже подстицај за иновативност, смањење административних обавеза предузећа, унапређење квалитета, осигурање остварења права на интелектуалну својину и слично. Под приоритетом „интегративни раст" стратегија „Европа 2020" и визије „европске социјалне тржишне економије XXI вијека", подразумијева се постизање високе стопе запослености, инвестирање у квалификације, борба против сиромаштва, као и модернизација тржишта рада, образовања и система социјалне заштите.

Европска унија је суочена са ниском стопом запослености у односу на конкурентске земље и она је 66%, док је у САД и Јапану преко 70%, као и растућом потребом за висококвалификованим радницима на тржишту рада (процјена је да ће 2020. године Европској унији бити потребно 16 милиона висококвалификованих радника). Висока стопа незапослености је потенцијални ризик од повећања сиромаштва. Незапосленошћу су погођени првенствено жене и млади. Да би се ови проблеми ријешили потребно је да све чланице Европске уније обезбиједе неометано функционисање слободног тржишта рада. Борба против сиромаштва и социјалне искључености подразумијева мјере за уклањање препрека за запошљавање жена, старијих, младих и инвалида. Прокламује се стварање услова за успјешне преласке у каријери, стицање квалификација, побољшање квалитета радног мјеста, борбу против незапослености, активну интеграцију, као и социјалну заштиту која је примјерена и одржива. Зато се предлаже модернизација политике запошљавања, образовања и система социјалне сигурности.

Напори „Лисабонске стратегије" били су да се изгради економија заснована на знању, а у овој стратегији тај приоритет се наставља као „интелигентни раст". Знање и иновације се сматрају покретачком снагом економског раста. Стога се прокламује улагање у повећање квалитета образовања, истраживања, промовисања иновативности и трансфера знања. Кључна улога се придаје информационим и комуникационим технологијама. Сматра се да се квалитет и повећање радних мјеста стварају тако што се обезбиједе начини да иновативне идеје буду преточене у нове производе и услуге.

Овом стратегијом се истичу три аспекта као приоритети, а то су: иновативност, образовање и дигитално друштво. Утврђено је да чланице Европске уније заостају за својим глобалним партнерима у овом аспекту и да су неопходни већи напори у њиховом

развоју. Издвајања у области иновативности су мања него у САД и Јапану, а у области образовања примијећена је велика учесталост пријевременог прекида школовања. Утврђено је да на тржишту рада не постоји довољан број квалификованих радника са средњим образовањем, а да је удио високообразованих кадрова за око 20% мањи него у конкурентским земљама, и да се мора повећати удио становништва с дипломом високог образовања. Овом стратегијом се жели повећати квалитет и атрактивност европских универзитета у глобалном поређењу.

Графикон 1. *Проценат високообразованих у Европи 2020. године (стратешки циљ)*

Један од проблема са којима се сусрећу земље Европске уније јесте и интернет велике брзине. Ако знамо да је ово вријеме тржишта које је засновано на информационим и комуникационим технологијама и да захтјева што веће учешће предузећа, јасно је да је европски иновативни потенцијал ограничен због недовољне раширености интернета велике брзине. Да би се ове три области унаприједиле, стратегија предлаже три иницијативе и то: унија иновација, дигитална агенда за Европу и „Младост у покрету“. Како би се ове иницијативе реализовале, донесено је низ задатака и обавеза које на нивоу Европске уније преузима Комисија, а на националном земље чланице. Европски савјет се сложио око водећих циљева које земље чланице

треба да преведу у националне циљеве. На нивоу Европске уније Комисија ће се при имплементацији стратегије прије свега ослањати на седам иницијатива које су донесене у стратегији „Европа 2020“.

Образовање радне снаге чије квалификације одговарају захтјевима тржишта рада, те унапређење квалитета радног мјеста и учење читавог живота, имају за циљ пружање одговарајућих знања и вјештина које воде порасту продуктивности и запослености. Квалитетно прво и атрактивно додатно образовање треба да буду подстицаји за учење читавог живота и да пруже могућност за даље квалификације. Подршка је потребна нискоквалификованим и старијим радницима, док се истовремено улаже у образовање и искуство висококвалификованих, нарочито истраживача.

4.5.3. Стратегија „Југоисточне Европе 2020“

Стратегија „ЈИЕ 2020“ одражава ријешеност свих влада у Југоисточној Европи да прихвате смјелији приступ политикама потребан за достизање нивоа социо-економског раста који су неопходни да би се повећао просперитет свих њених грађана и олакшала каснија интеграција у Европској унији. У протекле двије деценије остварен је велики напредак у Југоисточној Европи и многа значајна достигнућа. Међутим, регион се и даље суочава са великим изазовима. Стратегија „ЈИЕ 2020“ показује да владе у региону јасно увиђају да, тијесно сарађујући у одабраним областима, могу да превазиђу неке од ових изазова и убрзају остваривање својих циљева у кључним секторима. Усвајање Стратегије „ЈИЕ 2020“ је значајан корак у процесу политичке и економске сарадње који су земље региона покренуле 2011. године. Процес је инспирисан стратегијом Европске уније „Европа 2020“ како у погледу питања којима се бави, тако и концепта убрзавања напретка у областима од заједничког интереса кроз већу сарадњу.

У Стратегији се поставља холистички образац развоја за регион и настоји да се стимулишу кључни дугорочни покретачи раста: иновације, вјештине и трговинска интеграција.

Као и стратегија „Европа 2020“, она се темељи на пакету међусобно повезаних развојних стубова и то:

- Интегрисани раст – унапређивањем регионалне трговине и инвестиционих веза и политика које су недискриминаторне, транспарентне и предвидљиве;
- Паметан раст – опредјељивањем за иновације и надметање у области додатне вриједности, а не трошкова рада;
- Одрживи раст – подизањем нивоа конкурентности приватног сектора, развојем инфраструктуре, зеленијим и енергетски ефикаснијим растом;
- Инклузивни раст – стављањем јачег нагласка на развијање вјештина, генерисање запослености и инклузивно учешће на тржишту рада, здравство и благостање;
- Управљање у функцији раста – повећањем капацитета државних управа да јачају владавину права и смање корупцију, како би се створило окружење повољно за пословање и пружиле јавне услуге неопходне за економски развој.

Сва ова питања су у средишту социо–економских политика земаља Југоисточне Европе, а такође су и важни елементи процеса приступања Европској унији. Стога стратегија „ЈИЕ 2020” у суштини пружа оквир да се помогне владама региона да спроведу своје појединачне развојне стратегије, укључујући и циљеве везане за приступање Европској унији, јачањем националних напора кроз фокусирану регионалну сарадњу у оним конкретним питањима гдје заједнички приступ може да буде користан. Стратегија „Европа 2020“ и стратегија „ЈИЕ 2020“ су секторске стратегије, јер је у све сложенијој структури друштва, реформске процесе у појединим областима као што је образовање, потребно повезати с другим сегментима друштва, као што су смањивање сиромаштва, очување националног идентитета, побољшање образовне инфраструктуре, тржишта рада итд.

Да би се могло помоћи Босни и Херцеговини потребно је тренутне показатеље ставити у одговарајући контекст. Треба нагласити да су транзиција и реструктурирање привреде у цијелој Босни и Херцеговини за посљедицу имали све већу неадекватност квалификација радне снаге, ниску стопу формалне и висок удио неформалне запослености, високу незапосленост, неактивност радно способног становништва и повећање дугорочне незапослености. Исто тако, тржиште рада у БиХ је нефлексибилно, а мобилност радне снаге је веома ниска (Агенција за рад и запошљавање 2012).

Промјењиви трендови економске стабилности и рецесије који су видљиви у Босни и Херцеговини у посљедњој деценији су у великој мјери посљедица кретања на свјетској економској сцени, али се може закључити да је Босна и Херцеговина дошла до нивоа одржавања макроекономске стабилизације, тј. стабилности номиналних економских индикатора (стабилност и конвертибилност домаће валуте, фиксиран девизни курс и ниска стопа инфлације), али реални економски индикатори и даље показују економско заостајање земље (константно висока стопа незапослености, висок дефицит трговинског и платног биланса, одрживост вањског дуга уз међународну помоћ и трансфере из иностранства).

На крају, намеће се питање како помоћи земљама које су и прије ове економске кризе биле неразвијене као што је БиХ? Стиче се утисак да Стратегија „Европа 2020“ тежи опоравку развијених земаља. Да ли то значи да су неразвијене земље у старту изоловане? Да ли у прилог наведеном говори и Стратегија „ЈИЕ 2020“? Чињеница да већ постоји ова стратегија довољно говори да се земље ЈИЕ не уклапају у „Европу 2020“. Како помоћи Босни и Херцеговини када су њени грађани, према званичним подацима Статистичког завода Европске уније (Еуростат), најсиромашнији у Европи. Информације *Еуростата* за 2014. годину, којима се мјери благостање у домаћинствима, показују да се Босна и Херцеговина на табели од 37 земаља обухваћених овом статистиком налази на посљедњем мјесту, и то са стварном индивидуалном потрошњом од чак 72% испод просјека Европске уније. Према истој статистици, бруто друштвени производ по становнику у Босни и Херцеговини износи 28% просјека Европске уније.

Према овој статистици, боље пласиране земље од Босне и Херцеговине чак су и Албанија и Македонија. Црна Гора и Србија такође се налазе доста испод просјека Европске уније, са приближно 60% испод ове границе. Наша држава већ годинама је на дну љествице *Еуростата–а* када је ријеч о благостању у домаћинствима.

Табела 1. *Еуростат: Грађани БиХ најсиромашнији у Европи*

Actual Individual Consumption (AIC) and GDP per capita in PPS in 2014, EU = 100

	AIC per capita	GDP per capita
EU	**100**	**100**
Euro area[5]	**106**	**107**
Luxembourg[6]	140	263
Germany	123	124
Austria	121	128
Denmark	115	124
Belgium	114	119
Sweden	114	124
United Kingdom	114	108
Finland	113	110
France	112	107
Netherlands	112	130
Italy	98	97
Ireland	93	132
Cyprus	91	85
Spain	90	93
Greece	83	72
Portugal	83	78
Lithuania	80	74
Malta	78	85
Czech Republic	75	84
Poland	74	68
Slovenia	74	83
Slovakia	74	76
Estonia	65	73
Latvia	65	64
Hungary	62	68
Croatia	59	59
Romania	55	54
Bulgaria	49	45
Norway	136	179
Switzerland[6]	129	161
Iceland	118	121
Turkey*	57	53
Montenegro[6]*	49	39
Serbia	44	35
Former Yugoslav Rep. of Macedonia[6]	40	36
Albania[6]	34	29
Bosnia and Herzegovina*	37	28

Countries with the same value of AIC per capita are ranked by protocol order.
* Based on ESA 95.

eurostat

Најсиромашнија чланица Европске уније је Бугарска, која је на 49% просјека Европске уније, а слиједе је Румунија са 55% и Хрватска са 59% просјека индивидуалне потрошње у Европи.

Рангирано је и десет земаља по индивидуалној потрошњи изнад европског просјека. Највиши стандард има Луксембург, гдје је потрошња 40% изнад просјека, а слиједе Њемачка и Аустрија, које имају више од 20% изнад просјека. Иза њих су Данска, Белгија, Шведска, Велика Британија, Финска, Француска и Холандија, које су 10–15% изнад просјека Европске уније.

Суштинско је питање постоји ли жеља за изједначавањем економског, политичког и социјалног миљеа свих земаља Европе, или ипак неке земље треба задржавати на нижем нивоу. Ако је то тако, поставља се питање зашто се „инсистира“ на уједначеном или прилично усаглашеном нивоу образовања у европским земљама.

Кроз анализу болоњских докумената који су трасирали пут развоја високог образовања и обавезали земље потписнице Болоњске декларације да преузму одређене обавезе како би се реформа спровела, може се закључити да проблем представља и сама примјена бројних међународних прописа у пракси. Реформске активности, њихову брзину и наредне кораке диктирају водеће земље Европске уније са неупоредиво већим буџетским средствима и на неупоредиво бољој позицији, што на крају резултира бирократизованом реформом која садржајно и концептуално није спроведена суштински, већ формално, нити је прихваћена као таква, већ остаје „нешто наметнуто извана“. Све мање се помиње потреба за очувањем традиционалних и националних обиљежја система високог образовања, а све се више процес реформе подводи под „капу“ глобализације која „једе своју дјецу“. Само су се најразвијеније земље Европе успјеле изборити за очување традиционалних елемената у систему високог образовања, док се остале грчевито боре да достигну тражене стандарде и чим их достигну – пред њих се постављају нови услови.

Чини се као да се друштвена улога високог образовања свела на игру „шаргарепе и штапа“ и на бесконачан пут „напретка“ у којем су стандарди у високом образовању постали сврха самима себи (гдје само треба „чекирати“ у извјештајима о напретку да је одређена ставка реализована). Поставља се питање шта на крају и шта је

крај, ако се узме у обзир све већа криза Европске уније, подизање граница и укидање „шенгена“ узроковано мигрантском кризом и тероризмом? Да ли ћемо имати јединствен европски простор високог образовања, а разједињену Европу? Није ли сврха свега на почетку била унапређење квалитета у високом образовању како би он био један од механизама напретка друштва? Сигурно да је то била идеја, но све се претворило у непрестани процес унификације свега постојећег, сталну транзицију између „онога што је било прије Болоње“, „онога што је било на почетку Болоње“ и „онога што треба да буде“. У овом процесу, наравно, највише страдају најсиромашнији, те је тако и Босна и Херцеговина, у најискренијој жељи да се придружи европском простору високог образовања, стално разапета између сопствених, унутрашњих подјела и захтјева Европске уније које ова „перфидно“ пласира путем средстава предприступне помоћи и различитих пројеката у високом образовању.

V ПРАВНИ И АДМИНИСТРАТИВНИ ОКВИР ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ У БИХ И РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Због свог сложеног уставног система, сектор високог образовања у Босни и Херцеговини је високо хетероген и има асиметричну структуру са три нивоа власти. Цјелокупна политичка и административна структура БиХ одражава се на оквир високог образовања у БиХ. Структура и организација високог образовања у БиХ фрагментирана је и по мишљењу многих у БиХ пренормирана, што може утицати на усложњавање и спречавање стратешког и координисаног развоја. Болоњски процес и обавезе БиХ унутар ЕНЕА често се сматрају формалним захтјевима. Иако се у високом образовању континуирано проводе реформе, постоји извјесно незадовољство његовим развојем.

5.1. Правни и административни оквир за високо образовање у БиХ

Крајем 90–их година прошлог вијека Босна и Херцеговина почиње да проводи реформе високог образовања. Босна и Херцеговина се 2003. године придружила болоњском процесу, а потом усвојила сет докумената релевантних за примјену болоњског процеса. Усвојен је стратешки документ о реформи сектора образовања, под насловом Упутства за образовање у Босни и Херцеговини 2008–2015. године, а затим:

- Оквирни закон о високом образовању у Босни и Херцеговини („Службени гласник БиХ“, број 94/07. и 59/09);
- Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини.(„Службени гласник БиХ“ број 31/11);
- Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини („Службени гласник БиХ“, број 13/08);
- Приоритети за развој високог образовања у БиХ за период 2016–2026. („Службени гласник БиХ“, број 35/16).

5.1.1. Оквирни закон о високом образовању у Босни и Херцеговини

Оквирни закон о високом образовању у БиХ предвиђа неколико важних реформи, од система три циклуса студија, до универзитетске аутономије, управљања и интеграције, механизама осигурања квалитета и акредитације, већег учешћа студената на свим нивоима, обезбјеђивања информација и признавања квалификација и периода студирања и много других ствари, те оснивања и дјелокруга рада двије агенције на нивоу БиХ. Оквирни закон о високом образовању пружа основу за развој осигурања квалитета и акредитацију високошколских установа, али приликом разматрања Оквирног закона о високом образовању у области екстерног осигурања квалитета у БиХ утврђено је да постоје нејасноће о томе која је сврха акредитације и која је разлика између акредитације и лиценцирања. Улога и одговорност у оквиру система акредитације није довољно добро дефинисана. Ове слабости доводе до озбиљних посљедица по БиХ, и у домаћем и у међународном контексту.

У већини кантона Федерације БиХ и Дистрикту Брчко, Оквирни закон се не примјењује у цјелини. Тако, у Федерацији БиХ има универзитета чији су факултети и сада правна лица, немају сви усвојене критеријуме за лиценцирање високошколских установа и студијских програма, а немају ни критеријуме за акредитацију високошколских установа. Посебну пажњу треба обратити на непостојање јасно прописаних услова за отварање нове високошколске установе или студијског програма, гдје је кључни сегмент наставни кадар и избори у наставна звања, те излазни профили односно звања која се додјељују дипломираним студентима. Такође, треба нагласити да високошколске установе у Федерацији БиХ изводе други и трећи циклус студија без утврђених критеријума. Проблем се јавља и у поступку признавања страних високошколских квалификација, јер је анализа стања законодавства и праксе признавања страних високошколских квалификација показала да је Република Српска изузетак од праксе која преовлађује у осталим дијеловима Босне и Херцеговине и која подразумијева признавање потпуне истовриједности стране квалификације с одговарајућом квалификацијом у домаћем систему или тзв. нострификацију, што није у складу са Лисабонском конвенцијом.

5.1.2. Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини

Документ Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини који је усвојен 2011. године, заснива се на образовној традицији и садашњем стању у образовању у Босни и Херцеговини, те потребама развоја економије, појединца и друштва у цјелини, уз уважавање смјерница Европског квалификацијског оквира (ЕКО) и одговарајућих европских и међународних прописа. Основама квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини ствара се предуслов за израду Квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини, који треба повезати претходне, садашње и будуће резултате учења, те их поставити у међусобне односе унутар Босне и Херцеговине, али и Европског квалификацијског оквира. Полазне основе утврђене овим документом представљају и смјернице за усклађивање прописа којима се уређују подручја основног, средњег и високог образовања, односно цјеложивотног учења, али и боље повезивање промјена и потреба тржишта рада с образовним програмима у Босни и Херцеговини. Неопходно је осигурати да су квалификације у складу са временом, да одговарају потребама тржишта рада и да су у складу са међународним стандардима, односно изградити механизме осигурања квалитета квалификација, што подразумијева и системско дефинисање инструмената интерне и екстерне евалуације квалитета који би требало да одстране неприхватљиве различитости у квалитету, присутне сада у нашој земљи.

Научноистраживачки рад и сарадња у БиХ регулисани су посебним Оквирним законом о истраживању донесеним 2009. године, којим је основано Вијеће за науку БиХ.

Због неусаглашености законских и подзаконских прописа који су на снази у Републици Српској и кантонима Федерације БиХ, односно Дистрикта Брчко, долази се до различитих рјешења у области високог образовања на територији Босне и Херцеговине. Постоје суштинске разлике, како од самог оснивања високошколске установе, осигурања квалитета, излазних профила, па све до признавања страних високошколских квалификација.

Разлике образовних система Републике Српске, Федерације БиХ и Дистрикта Брчко доводе у неравноправан положај грађане и студенте Републике Српске, иако је

право на образовање основно људско право и суштински предуслов за остваривање грађанских, културних, политичких, економских и социјалних права.

5.1.3. Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини

Стандарде и смјернице за осигурање квалитета у европском подручју високог образовања је 2005. године усвојила Европска асоцијација за осигурање квалитета у високом образовању – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education). Ови стандарди, препознатљиви по општеприхваћеној скраћеници ESG (European Standards and Guidelines) конципирани су у генеричком облику, са намјером да се националним структурама остави простор за креирање специфичних захтјева примјерених политичим, друштвеним, културним, језичким, традиционалним, образовним и другим разноврсностима. Тиме се обезбјеђује широка прихваћеност ових стандарда на укупном европском простору високог образовања. Поступци интерног и екстерног обезбјеђења квалитета обављају се у односу на релевантне међународне и националне стандарде, те у односу на постављене циљеве и политике високошколске установе.

У саставу заједничког пројекта Европске комисије и Савјета Европе под називом „Јачање високог образовања у БиХ“, 2008. године донесен је низ докумената за имплементацију болоњског процеса, међу којима су и Стандарди и смјернице за обезбјеђивање квалитета у високом образовању у БиХ. На Министарској конференцији у Јеревану 14. и 15.5.2015. године, министри су усвојили ревидирану верзију Стандарда и смјерница за осигурање квалитета у европском простору високог образовања.

5.1.4. Приоритети за развој високог образовања у БиХ за период 2016–2026

Приоритети за развој високог образовања представљају мјере и активности које се требају провести у Босни и Херцеговини како би се с једне стране оснажио развој високог образовања, а с друге стране остварила његова пуна укљученост у европски простор високог образовања. Приоритети за развој високог образовања груписани су у

седам кључних подручја: добро управљање и менаџмент; ресурси; повезаност тржишта рада и високог образовања; стандарди квалификација; студентско искуство; интернационализација и статистика. Приоритети за развој високог образовања допринијеће даљем усклађивању високог образовања у Босни и Херцеговини са политикама, циљевима и приоритетима европског простора високог образовања.

5.2. Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у БиХ

Систем високог образовања у надлежности је већег броја установа на различитим нивоима. Одређене прописе који дефинишу регулаторни оквир за функционисање система у Босни и Херцеговини доноси Савјет министара БиХ. На нивоу БиХ дјелује Министарство цивилних послова БиХ и друге установе које спроводе активности координације између надлежних министарстава, агенција и других тијела.

5.2.1. Министарство цивилних послова БиХ

Послове из надлежности образовања, на нивоу Босне и Херцеговине обавља Сектор за образовање у саставу Министарства цивилних послова БиХ, који свој рад заснива на европским реформским документима о свим нивоима образовања. На нивоу Босне и Херцеговине проводе се искључиво активности координације питања од заједничког интереса и усаглашавања заједничких стандарда образовања проистеклих из европског образовног оквира.

5.2.2. Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета

На основу Оквирног закона о високом образовању БиХ формирана је Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета, која треба да утврди стандарде за праћење квалитета образовних процеса и акредитацију у складу са признатим стандардима високог образовања. Ова агенција је почела са радом у децембру 2008. године и није успјела да испоштује рок који је био предвиђен за акредитацију (2009), па је у јулу 2009. године извршена измјена и допуна Оквирног закона, којом је овај рок

пролонгиран за још двије године. Тренутне активности Агенције усмјерене су на израду пакета докумената који би требало да дефинишу процедуре акредитације у Босни и Херцеговини, те да омогуће укључивање и повезивање Агенције у међународну мрежу агенција за акредитације у складу са међународним стандардима. Агенција је само дјелимично извршила одговорности које су јој додијељене Законом. Акредитовано је 26 од 49 високошколских установа, а није ниједан студијски програм.

5.2.3. Центар за информације и признавање докумената из области високог образовања у БиХ

Центар за информисање и признавање докумената из области високог образовања основан је у складу с оквирним законом о високом образовању у Босни и Херцеговини. Центар је надлежан за давање обавјештења, мишљења о страним степенима и дипломама у Босни и Херцеговни с циљем наставка школовања на високошколским установама у Босни и Херцеговини, те давање савјета и информација о питањима из свог дјелокруга. Центар је преузео надлежности везане за учешће Босне и Херцеговине у ENIC/NARIC мрежи европских националних информационих центара у подручју високог образовања.

5.2.4. Ректорска конференција у БиХ

Ректорска конференција Босне и Херцеговине заступа заједничке интересе универзитета у БиХ и остварује сарадњу с установама у области образовања у БиХ, Европи и у свијету. Чланови Конференције су ректори лиценцираних универзитета у БиХ.

5.2.5. Конференција министара образовања у БиХ

Меморандум о разумијевању за успостављање Конференције министара образовања у Босни и Херцеговини објављен је у „Службеном гласнику БиХ“, број 19/08. Овим Меморандумом предвиђено је да Конференција министара образовања БиХ буде стално и највише савјетодавно тијело, које својим дјелокругом рада и

одговорностима не задире у уставне и законске одговорности надлежних органа власти на свим нивоима одлучивања. Успостављање овог тијела и његово успјешно функционисање дало би јачи подстицај активностима свих органа, институција и тијела у координацији образовног сектора у БиХ.

5.3. Правни и административни оквир високог образовања у Републици Српској

Правни и административни оквир високог образовања у Републици Српској успоставио је законске основе за провођење реформе високог образовања, уз континуирано праћење примјене законских одредби. Донесени су подзаконски акти предвиђени законима, што је омогућило регулисање високог образовања у Републици Српској у свим сегменатима. Министарство просвјете и културе РС континуирано је радило на унапређењу законских и подзаконских аката, у складу са међународним стандардима и специфичностима простора високог образовања у Републици Српској, у сарадњи с академском заједницом, студентима и тијелима у области високог образовања.

5.3.1. Стратегија развоја образовања у Републици Српској 2016–2021. године

Постојећи правни и административни оквир успоставио је темељ за даље реформе високог образовања. Међутим, Стратегија за паметан, одржив и инклузиван развој или стратегија „Европа 2020“ која је од усвојена 2010. године успоставила је потпуно нови концепт развоја друштва укључујући и образовање, што је наметнуло потребу усклађивања законодавства са најновијим трендовима. У том смислу, било је неопходно израдити сопствене стратешке документе, те извршити анализу и хармонизацију закона у складу са поменутом стратегијом и међународним стандардима у области високог обрзовања. Народна Скупштина Републике Српске усвојила је 2010. године Стратегију развоја образовања за период 2010–2014. године. Полазна основа Стратегије била је концепција цјеложивотног образовања, односно концепција „друштва које учи“. Овом Стратегијом били су дефинисани и стратешки циљеви који се тичу високог образовања. Претходна Стратегија престала је да важи 31. децембра 2014. године, што је наметнуло потребу израде новог стратешког документа. Нова Стратегија

представља напор институција система да, реализацијом активности произашлих из стратешких циљева, координисано и системски раде на развоју и унапређивању квалитета васпитања и образовања, те тиме допринесу и сваком другом развоју Републике Српске.

Министарство просвјете и културе је, прије израде овог документа, израдило анализу постојећег стања у области васпитања и образовања, а на основу Извјештаја о спровођењу Стратегије развоја образовања у Републици Српској за период од 2010. до 2014. године, које је на годишњем нивоу усвајала Народна скупштина Републике Српске. Нова стратегија, поред аналитичких елемената стања у области образовања, садржи и елементе идентификације проблема који отежавају развијање свих сегмената образовања. У Стратегији се водило рачуна о будућим развојним потребама друштва у Републици Српској, поготово ако се има у виду да су образовање и наука покретачка снага развоја сваког друштва. Потребно је нагласити да се Стратегија развоја образовања у Републици Српској 2016–2021. године:

> „...доноси у вријеме друштвених, економских, културних и демографских промјена, када је свако процјењивање о стварању бољег друштва императив, а самим тим и промишљање о образовном систему, чији циљ треба да буде преузимање кључне улоге у развоју друштва, јер је квалитетно образовање ресурс за развој привреде и друштва у цјелини.“ (Стратегија развоја образовања у Републици Српској 2016–2021: 3)

Задатак система образовања у наредном периоду треба да буде подизање стваралачких и производних квалитета радно способног становништва, јер сваки аспект развоја друштва остварују људи, тако да развој људских ресурса треба да буде приоритет Републике, имајући у виду изражену негативну стопу природног прираштаја становништва, миграције и све већи удио старије популације у Републици, наводи се у Стратегији развоја образовања у Републици Српској 2016–2021. године.

Стратегијом се жели унаприједити систем образовања, узимајући у обзир чињеницу да Република Српска треба да буде друштво засновано на знању и учењу које повезује све нивое и врсте образовања у хармоничну и транспарентну цјелину,

утемељену на позитивним начелима и циљевима и у најбољем интересу дјеце, ученика и студената.

Народна Скупштина Републике Српске донијела је у априлу 2016. године Стратегију развоја образовања за период 2016–2021. године, којом је за високо образовање дефинисана сљедећа визија:

> „...створити претпоставке за одржив развој квалитетног високог образовања, које је научноистраживачки оријентисано и усклађено с потребама друштвеног, економског и културног развоја Републике с једнаким могућностима за све и које обезбјеђује интернационализацију кроз повећану мобилност студената и академског особља, што ће оспособити студенте за учење учења и цјеложивотно учење.“ (Стратегија развоја образовања за период године 2016–2021 година: 69)

Поред визије дефинисана је и мисија високог образовања:

> „Повећати ефикасност, квалитет студирања на високошколским установама у Републици, обухват, вертикалну и хоризонталну покретљивост студената са високошколских установа из Републике у европском простору високог образовања. Потребно је оспособити студенте да се стално усавршавају и да своје стручне компетенције стално модернизују. Потребно је радити на развијању квалитетног система високог образовања, који ће кроз организоване студије и истраживања непрекидно обављати трансфер и креирање научних знања на основу стручних компетенција с циљем да поспјеши друштвени, економски, културни и други напредак Републике и њених грађана, као друштва са равноправним могућностима за све.“ (Стратегија развоја образовања за период 2016–2021 године: 69)

Мисија високог образовања ће се остварити испуњавањем постављених стратешких циљева. За сваки од наведених циљева утврђене су посебне мјере и активности за њихову реализацију:

- „Стратешки циљ 1. Унапређивање организационе структуре и квалитета високог образовања;
- Стратешки циљ 2. Научноистраживачки оријентисано високо образовање и повезивање високог образовања и тржишта рада;

- Стратешки циљ.3..Модернизација студијских програма за иницијално образовање васпитача, наставника и стручних сарадника;
- Стратешки циљ 4. Интернационализација високог образовања;
- Стратешки циљ 5. Унапређивање студентског стандарда.“ (Стратегија развоја образовања за период 2016–2021. године: 70)

У складу с дефинисаним стратешким циљевима, Министарство просвјете и културе прати и анализира стање у високом образовању Републике Српске и предузима потребне мјере за имплементацију Стратегије.

Основни материјално–правни пропис којим је регулисана област високог образовања у Републици Српској је Закон о високом образовању („Службени гласник Републике Српске“, број 73/10, 104/11, 84/12, 108/13. и 44/15). Поред њега, поједина питања из области високог образовања уређена су: Законом о звањима која се стичу завршетком високог образовања („Службени гласник Републике Српске“, број 33/14. и 63/14), Законом о студентском стандарду („Службени гласник Републике Српске“, број 34/08), Законом о Унији студената („Службени гласник Републике Српске“, број 71/09), Законом о студентском организовању („Службени гласник Републике Српске“, број 58/16), и Законом о научно истраживачкој дјелатности и технолошком развоју („Службени гласник Републике Српске“, број 6/12. и 33/14), те низом подзаконских аката.

5.3.2. Закон о високом образовању Републике Српске

Реформски процеси високог образовања у Републици Српској почели су доношењем Закона о високом образовању („Службени гласник Републике Српске“, број 85/06 и 30/07). С обзиром на то да је Закон о високом образовању Републике Српске ступио на снагу прије Оквирног закона о високом образовању у Босни и Херцеговини, којим је утврђено да ће закон Републике Српске и кантонални закони из области високог образовања бити усклађени са критеријумима дефинисаним наведеним Законом, Министарство просвјете и културе Републике Српске приступило је измјенама и допунама Закона о високом образовању 2007. године.

У складу са Законом о измјенама и допунама закона о високом образовању из 2007. године, извршена је интеграција јавних универзитета, а у мају 2008. године завршен је процес успостављања управљачких органа на универзитетима и заједничких административно–техничких функција, посебно функција планирања буџета универзитета и финансијског пословања. Законом о високом образовању су успостављени принципи високог образовања, у складу са европским стандардима (право на образовање, аутономија универзитета, интегрисани универзитет, мобилност студената и другог академског особља, оснивање и функционисање институција власти одговорних за провођење закона итд.). Закон је успоставио три циклуса у високом образовању.

Кроз примјену овог Закона, уочено је да одређена законска рјешења треба прецизније и јасније или у потпуности на другачији начин дефинисати, што је исказано и кроз примједбе које су долазиле од високошколских установа, студената и других друштвених партнера, а резултирало је доношењем новог Закона о високом образовању 2010. године.

Законом је прописано да високошколска установа испуњава кадровске услове за почетак рада и обављање дјелатности ако има у радном односу са пуним радним временом најмање једну половину од укупног броја наставника потребних за извођење наставе на свим наставним предметима студијског програма, за све године студија на циклусима које организује, док је претходним законом овај услов био прописан само за обавезне предмете.

Сегмент који је претрпио највише измјена је оснивање нове високошколске установе. Одредбама претходног Закона, оснивање јавних и приватних високошколских установа није било ријешено на исти начин, тј. Елаборат о оправданости оснивања јавне високошколске установе је усвајала Народна скупштина РС, а за приватне само физичко, односно правно лице које је и оснива. Новим Законом је утврђена обавеза оснивача, без обзира на врсту власништва, да приликом оснивања високошколске установе, упути Елаборат о оправданости оснивања високошколске установе, путем Министарства просвјете и културе Влади Републике Српске, ради добијања сагласности. Такође, прописано је да је Министарство просвјете и културе дужно прибавити мишљење

Савјета за развој високог образовања и осигурање квалитета и надлежног Министарства за област за коју се оснива високошколска установа.

Законом је предвиђено да се високо образовање поред редовног може стицати и ванредно, што је у складу с Оквирним законом о високом образовању. Студијским програмом морају бити прописани облици и начин извођења наставе за ванредни студиј. Регулисано је да се начин извођења ванредног студија уређује статутом, уз обавезу стицања ECTS бодова на исти начин као и на редовном студију. У вези с учењем на даљину, за разлику од раније важећег закона, којим је учење на даљину било прописано као облик стицања високог образовања, новим Законом је прописано да се само поједини облици наставе могу изводити учењем на даљину, али се испити морају полагати у сједишту високошколске установе, наведеним у дозволи за рад.

У вези са поступком акредитације високошколских установа, овим Законом је предвиђено да акредитацију проводи Агенција за акредитацију високошколских установа Републике Српске (у даљем тексту: Агенција), у сарадњи с Агенцијом за развој високог образовања и осигурање квалитета у БиХ. Агенција има својство правног лица и она је самостална, независна и непрофитна организација.

Закон о високом образовању дао је добре резултате у дијелу који се односи на оснивање високошколских установа, јер се траже мишљења о Елаборатима за оснивање нових високошколских установа или за извођење нових студијских програма од ресорних министарстава и од Савјета за развој високог образовања и осигурање квалитета, тако да је процедура много квалитетнија у односу на стари закон. Основана је и Агенција за акредитацију високошколских установа Републике Српске која треба да обезбиједи независност и међународну признатост поступка акредитације. Враћена је и могућност ванредног студирања и велики број високошколских установа организује овај вид студирања.

Али, током примјене Закона о високом образовању показало се да су поједине одредбе недовољно јасне, те је Министарство приступило измјенама Закона. Тако је Закон о високом образовању претрпио измјене 2011, 2012, 2013. и 2015. године. Разлози за доношење измјена и допуна Закона о високом образовању садржани су у потреби прецизнијег формулисања појединих одредаба које се односе на права студената, а тичу се октобарског испитног рока, трајања апсолвентског стажа и престанка статуса

редовног студента, као и одредаба које се односе на статус високошколских установа, јер су досадашње формулације ових одредаба Закона доводиле до различитих тумачења од стране високошколских установа, а самим тим и до њихове различите примјене на високошколским установама.

Током шестогодишње примјене важећег Закона о високом образовању, уочено је да одређена законска рјешења треба на другачији начин регулисати, ради усклађивања система високог образовања Републике Српске са континуираним промјенама у европском простору високог образовања, које су се десиле од усвајања важећег Закона о високом образовању. Стога се приступило изради новог Закона о високом образовању.

Нацрт закона усвојен је у мају 2016. године, а најзначајнију измјену досадашњих законских рјешења претрпјеле су одредбе које се тичу поступка акредитације високошколских установа. Овим је Нацртом закона поступак акредитације прописан као обавезан. Пошто државе у региону упозоравају на то да дипломе стечене у Републици Српској и Босни и Херцеговини ускоро више неће бити признате ван њених граница уколико нису стечене на акредитованој високошколској установи и акредитованом студијском програму, неопходно је прописати акредитацију као обавезу свих високошколских установа. Тиме ће се обезбиједити да све установе остварују прописане стандарде квалитета, те истовремено и препознатљивост и признатост домаћих квалификација ван Републике Српске и Босне и Херцеговине.

Друга значајна измјена у односу на постојећа законска рјешења јесте оснивање ENIC/NARIC центра[7]. Наиме, Лисабонска конвенција о признавању квалификација унутар европског простора високог образовања коју је БиХ ратификовала 2003. године дозвољава да држава има више од једног центра за признавање високошколских квалификација, с тим да у том случају сви центри имају један глас у ENIC/NARIC мрежи. Оснивањем овог центра, Република Српска ће добити право да равноправно учествује у ENIC/NARIC мрежи признавања и присуствује годишњим састанцима ове мреже, што до сада није било могуће, те да на тај начин непосредно утиче на доношење одлука које се тичу признавања наших високошколских квалификација ван БиХ. Ово је веома важно и због чињенице да Република Српска и БиХ још увијек немају

[7] Центар за информисање и признавање докумената из области високог образовања

квалификациони оквир за високо образовање који детаљно уређује исходе учења и стандарде квалификација, због чега је препознавање и признавање наших квалификација ван БиХ отежано.

Нацртом закона предвиђено је да у центру система високог образовања функционише интегрисани универзитет. Ово је такође у складу са једном од мјера прописаних Стратегијом развоја образовања Републике Српске за период 2016–2021. године. Поред већ поменутих новина, одредбама Нацрта закона о високом образовању предвиђено је и сљедеће:

- Прецизније су одређени појмови „академске“ и „струковне“ студије, те је јасно прописана могућност њиховог извођења на универзитету и високој школи, као и могућност њиховог организовања на првом циклусу, док су студије другог и трећег циклуса искључиво академске;
- Прописани су минимални услови за избор академског особља у научно–наставна, умјетничко–наставна, наставна и сарадничка звања, полазећи од врсте студијског програма (академски или струковни). Ови услови су пооштрени у односу на важећи Закон, а новину представља и одредба којом је прописано да министар доноси правилник којим се одређују услови и поступак за избор у научно–наставна, умјетничко–наставна, наставна и сарадничка звања. До сада су ближе услове за избор академског особља прописивале високошколске установе, а циљ Министарства је да уједначи и ове ближе критеријуме за избор академског особља на свим високошколским установама;
- Пооштрени су кадровски, просторни и материјално–техничких услови за оснивање високошколских установа и студијских програма, а нарочито оних који изводе студијске програме из области здравља и заштите здравља, образовања наставника и права;
- Поступак лиценцирања је, због усклађивања са законодавством у другим државама потписницама Болоњске декларације, а посебно са земљама у окружењу, преименован у поступак „издавања дозволе за рад“. Истовремено су у одредбама које уређују овај поступак отклоњене уочене недоречености и правне празнине, те је овај поступак прописан тако да буде ефикасан и транспарентан и да обезбиједи пуну заштиту

јавног интереса у сфери високог образовања уз истовремено поштовање права и интереса високошколских установа;

- По први пут је у високо образовање уведена „Мрежа високошколских установа и студијских програма“ која ће садржати податке на основу којих се, у поступку издавања дозвола за рад, врши пројекција оснивања нових високошколских установа уз вођење рачуна о стварним потребама за оснивањем одређеног студијског програма. Овим ће се обезбиједити планско и рационално оснивање високошколских установа и студијских програма на територији Републике Српске, које одговара стварним потребама друштвене заједнице;
- Пооштрени су услови на основу којих се врши избор кандидата за упис на високошколску установу, тј. утврђен је минимални просјек оцјена из средње школе, те су прописани строжи критеријуми за упис студијских програма из области здравља и заштите здравља, права и образовања наставника;
- Нормирани су појмови: „заједнички студиј“ и „цјеложивотно учење“, с циљем омогућавања њиховог извођења у високом образовању у Републици Српској, а у складу с циљевима из Стратегије;
- Даље, прописано је да наставнику престаје радни однос на високошколској установи на крају школске године у којој је навршио 68 година живота, за разлику од важећег закона којим је дата могућност уговорног ангажовања још двије године.
- Новину представља и одредба Нацрта да лице пензионисано у складу са прописима друге државе не може изводити наставу на високошколским установама у Републици Српској, осим у случајевима у којима се на конкурс није јавио наставник који испуњава услове. Овом одредбом се спречава да професори који су пензионисани у земљама у окружењу имају приоритет приликом заснивања радних односа у Републици Српској, у односу на професоре из Републике Српске;
- Омогућено је учешће студената у раду Савјета за развој високог образовања и осигурање квалитета, а именује их се на приједлог Уније студената Републике Српске;
- С циљем јачања финансијске самоодрживости високошколских установа, уведена је категорија „самофинансирајући студент“, те је прописан поступак рангирања

студената од стране високошколске установе који се финансирају, односно суфинансирају из буџета Републике.

Наведене одредбе из поменутог Нацрта имају за циљ обезбјеђење европских стандарда квалитета у области високог образовања, препознатљивост и признатост домаћих квалификација ван територије Репбулике Српске и БиХ, бољи систем финансирања високошколских установа, те повећање нивоа академске мобилности и интернационализацију система високог образовања.

5.3.3. Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања

Законом о звањима која се стичу завршетком високог образовања уређују се стицање и коришћење струковних, академских и научних звања која се стичу завршетком високог образовања, затим еквиваленција раније стечених звања са звањима која се стичу према Закону о високом образовању, коришћење страних звања и звања стечених према раније важећим прописима за која не постоји еквивалент према овом Закону. Рјешавање питања звања која се стичу завршетком високог образовања изузетно је важно за академску заједницу у Републици Српској, тржиште рада, креирање образовне политике и политике рада и запошљавања, те за мобилност студената из Републике Српске и њихову могућност наставка образовања и професионалног усавршавања ван Босне и Херцеговине. У Републици Српској је 2006. године успостављен нови систем високог образовања који је заснован на принципима Болоњске декларације. Нови систем високог образовања успоставио је и нова звања која су била уређена Уредбом о кориштењу академских титула, стицању стручних и научних звања („Службени гласник Републике Српске“ бр. 111/09. и 102/10). Међутим, како је временом, током примјене ове уредбе установљено да треба да је се допуни, те да поједина прописана звања изазивају недоумице код шире јавности усљед сличности са звањима која су додјељивана према раније важећим прописима, оптимално је било да се сва ова питања ријеше доношењем новог закона.

5.3.4. Закон о студентском стандарду

Законом о студентском стандарду прописано је да је студентски стандард дјелатност од општег интереса којом се стварају материјални и други услови за стицање високог образовања, стварање материјалних претпоставки за реализовање културних, спортских и забавних дјелатности студената у установама студентског стандарда, услови за додатно радно ангажовање студената и стварање услова за организовано кориштење слободног времена студената.

5.3.5. Закон о Унији студената Републике Српске

Доношењем Закона о Унији студената Републике Српске, успостављена је и кровна организација студента. Унија студената, као асоцијација студентских представничких тијела, требало би да заступа све студенте Републике Српске и представља их на међународном нивоу, али у пракси су у Унију студената укључени само студенти с два јавна универзитета.

5.3.6. Закон о студентском организовању

Закон о студентском организовању донесен је 2016. године. Овим Законом уређују се облици студентског организовања у Републици Српској, њихово оснивање и положај, надлежност, организација и начин финансирања, трајање мандата, те начин избора и разрјешења органа управљања и међусобни односи између различитих облика студентског организовања.

5.3.7. Закон о научноистраживачкој дјелатности и технолошком развоју

Законом о научноистраживачкој дјелатности и технолошком развоју уређује се систем научноистраживачке дјелатности и технолошког развоја у Републици Српској, утврђују се циљеви и начела, планирање и остваривање општег интереса у

научноистраживачкој дјелатности и технолошком развоју, услови оснивања и рада организација које обављају те дјелатности, стицање научних и истраживачких звања, начин финансирања програма од општег интереса, као и друга питања од значаја за обављање научно истраживачке дјелатности и технолошког развоја.

5.3.8. Подзаконски акти који регулишу област високог образовања у Републици Српској

Подзаконским актима ближе су прописани: поступак оснивања високошколских установа, области образовања, поступак признавања страних високошколских квалификација итд.

Уредбом о условима за оснивање и почетак рада високошколских установа и о поступку утврђивања испуњености услова („Службени гласник Републике Српске“, број 35/11. и 51/11) уређују се услови за оснивање и почетак рада високошколских установа, те поступак за утврђивање испуњености услова за обављање дјелатности високог образовања.

Уредбом о условима за оснивање и почетак рада установа студентског стандарда и о поступку за утврђивање испуњености услова („Службени гласник Републике Српске“, број 42/11) уређују се услови за оснивање и почетак рада студентског дома, студентског центра и студентског града, те поступак за утврђивање испуњености услова за почетак рада и обављање дјелатности студентског стандарда.

Поред поменутих закона и уредби, област високог образовања регулисана је великим бројем правилника.

5.4. Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у Републици Српској

Народна скупштина Републике Српске и Влада Републике Српске дефинишу регулаторни оквир за функционисање система. На приједлог Министарства, Влада доноси акционе планове за провођење Стратегије, обезбјеђује средства јавним високошколским установама, утврђује број студената за упис на прву годину студија и

висину школарине за студенте који суфинансирају своје школовање на јавним високошколским установама и сл.

Министарство надлежно за област образовања у Републици Српској је Министарство просвјете и културе. У оквиру Министарства просвјете и културе успостављен је Ресор за високо образовање, који има надлежност у пословима којима се обезбјеђује функционисање система високог образовања. У систему високог образовања Републике Српске, у претходном периоду су успостављене све релевантне установе и тијела која треба да пруже подршку имплементацији реформе високог образовања у складу са болоњским принципима. Формирани су: Комисија за признавање и информисање у области високог образовања (2007), Савјет за развој високог образовања и осигурање квалитета (2007), Ректорска конференција Републике Српске (2010) и Агенција за акредитацију високошколских установа Републике Српске (2011).

За високо образовање у БиХ надлежно је много министарстава, агенција и других установа, донесено је пуно прописа, па се стиче утисак да је формална усклађеност са прописима битнија од дубљег разумијевања сврхе и циљева реформе високог образовања. Стандарди, критеријуми и друге норме које треба да буду усклађене с европским стандардима у области високог образовања (ESG, EQF, QF–EHEA, ECTS) нису довољно развијене.

С друге стране, оквир политика у БиХ, било да су у питању надлежне образовне власти или високошколске установе, придаје изузетан значај високом образовању у смислу доприноса друштву, економском опоравку и развоју личности. Међутим, тај изузетан значај се недовољно разрађује у фундаменталним питањима високог образовања у БиХ, нпр. визија будућности и сврха високог образовања у условима тржишне економије.

Циљеви високог образовања у БиХ се углавном своде на формалне аспекте као што су: примјена Оквирног закона о високом образовању у БиХ, успостављање другог и трећег циклуса студија, изградња институционалне мреже за истраживање и развој на свим високошколским установама, успостављање агенција за осигурање квалитета и признавање докумената, функционална интеграција универзитета, финализација процеса интеграције БиХ у EHEA и ERA итд. Поред тога, недостају подаци о стварној успјешности високог образовања. Недостатак јасних почетних стања подудара се са

недостатком планирања на основу доказа, са свеобухватним циљевима, плановима акције, индикаторима, роковима, носиоцима одговорности и начинима праћења.

Административним и правним оквиром у области високог образовања у БиХ не могу се превазићи значајне разлике које постоје на ентитетским и кантоналним нивоима о неким важним питањима, као што су: запошљавање наставног кадра и развој њихове каријере, аутономија универзитета, креирање, лиценцирање и акредитација студијских програма, признавање квалификација итд. Разлике у правним оквирима резултирају практичним потешкоћама у погледу мобилности студената и наставног кадра, запошљавања дипломираних студената, признавању диплома или периода студирања. Присутно је мишљење да је болоњска реформа тешко проводива у БиХ, због велике фрагментираности управе високог образовања, посебно у Федерацији БиХ, али и због недостатка утицаја институција које имају одређене надлежности за координацију неких питања у високом образовању. У таквом амбијенту ствара се представа да је болоњски процес формални захтјев, који је наметнутом извана, а не реформа коју треба провести.

VI БОЛОЊСКИ ПРОЦЕС НА УНИВЕРЗИТЕТИМА У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Вијек знања у који смо ушли, процес глобализације, нова научна открића, нове технологије и облици комуникација, вријеме разноврсних и промјенљивих вриједности, утицали су и на систем образовања. Очекивали смо да ће нам XXI вијек испунити сан, да је то вијек промјена и да ћемо успоставити истински дијалог с Европом. У времену у којем живимо промјене се тешко прихватају, а нови вијек још није напустио старе моделе образовања. Традиционализам устаљених облика и форми, метода и садржаја тешко је мијењати. У актуелној образовној пракси преовладава меморисање и репродукција чињеница као облик провјере на уштрб оспособљавања студената за брзо проналажење и обраду информација.

С друге стране постоје и они теоретичари који сматрају да до реформе образовања није ни требало доћи, бар не сада, у приликама које су настале етничким сукобима и ратним дешавањима на нашим просторима. Суштина је у томе да се морамо запитати коме је потребна реформа која одговара изазовима тржишта када ми тржиште готово и немамо. Овакво мишљење заступају многи наши теоретичари попут Антонића, Лаушевића, Узелца и других.

Универзитет данас треба да оспособљава студенте за учествовање у расправи и одлучивању о властитој актуализацији, за вредновање информација и догађаја. Да би се то реализовало, потребно је цјелокупну политику усмјерити на унапређивање образовања као система који повезује законске, кадровске, материјалне, научне и стручне претпоставке. Међутим, свједоци смо да у посрнулом друштву, у условима неразвијене привреде, доминације некомпатибилне политичке елите оријентисане на задовољавање властитих интереса, лоше спроведене приватизације и друштвене транзиције, законске регулативе недостају у свим областима. Честе су њихове измјене, кадрови су бирани на основу страначке припадности, а друштвена свијест растрзана између претходног система у којем се релативно лагодно живјело и новог у којем ништа не функционише. Значајно је у таквим условима размотрити шансу да образовање постане покретач свих промјена које би наше друштво позиционирало на љествицу развијених друштава тј. држава. Такође треба имати у виду да:

> “Процес реформисања, зависно од локалних, регионалних и националних специфичности, може бити краћи или дужи, лакши или тежи, али у сваком случају то није једноставни, брзи скок који се може дефинисати „преко ноћи“, објавити или примијенити екстензивном акцијом националних или чак интернационалних размјера.“ (Ђурић 2011: 137).

Дакле, постаје сасвим јасно да је реформа реалност коју морамо прихватити и да спор више не би требало водити око тога да ли нам је она неопходна, него радити на постизању што бољег резултата њеном примјеном. Да би се побољшао квалитет образовања, у функцији културе живљења, економије и друштва темељеног на знању и демократским принципима, неопходно је утврдити садржај и активности које треба да допринесу развоју квалитетнијег и доступнијег система образовања, у циљу стварања интелектуалног и радног капитала као кључног богатства једне државе. Знање је највећа инвестиција и то треба да постане дио свијести свих, а посебно оних који доносе одлуке. Што је још важније, треба да се почнемо одговорно понашати према образовању, не само декларативно него и суштински. То значи да је неопходно подизање квалитета образовања везати за финансијска улагања у овој области, али и подизање квалитета наставног кадра, те пооштравању неопходних услова за акредитацију високошколских установа. Глобализација знања подразумијева поред реформских промјена и постојање приватних факултета. У државама с дугом универзитетском праксом ова појава не ствара проблеме, али у земљама у којима се образовање комерцијализује на начин: „више платиш брже завршиш“ ствара се ривалски дух између државних и приватних факултета који равноправно учествују у трци за попуњавање радних мјеста. Тиме се, упркос прокламованим циљевима болоњске реформе, урушава вриједност и квалитет рада државних факултета који су првобитно били носиоци образовања у нашем друштву.

Концепт реформи предвидио је потпуну трансформацију дотадашњег универзитетског образовања према принципима и стандардима Заједничке декларације европских министара образовања потписане у Болоњи, Италија, 19. јуна 1999. године. Босна и Херцеговина је ову декларацију потписала 18. септембра 2003. године, мада нико није имао јасну представу о посљедицама започетих реформи, нити знао куда ће нас одвести ове промјене, о чему пише Милан Узелац у књизи „Приче из болоњске шуме“.

„Посебно место у свему томе има трансформација универзитета и ту се ради о нечем што нас дубоко забрињава; отвореније речено: смислено и систематски уништава се универзитет довођењем у питање његове основне идеје на којој он почива још од свог настанка у XII вијеку.“ (Узелац 2009: 31)

Има теоретичара који критикујући реформу образовања ипак признају и њене добре стране.

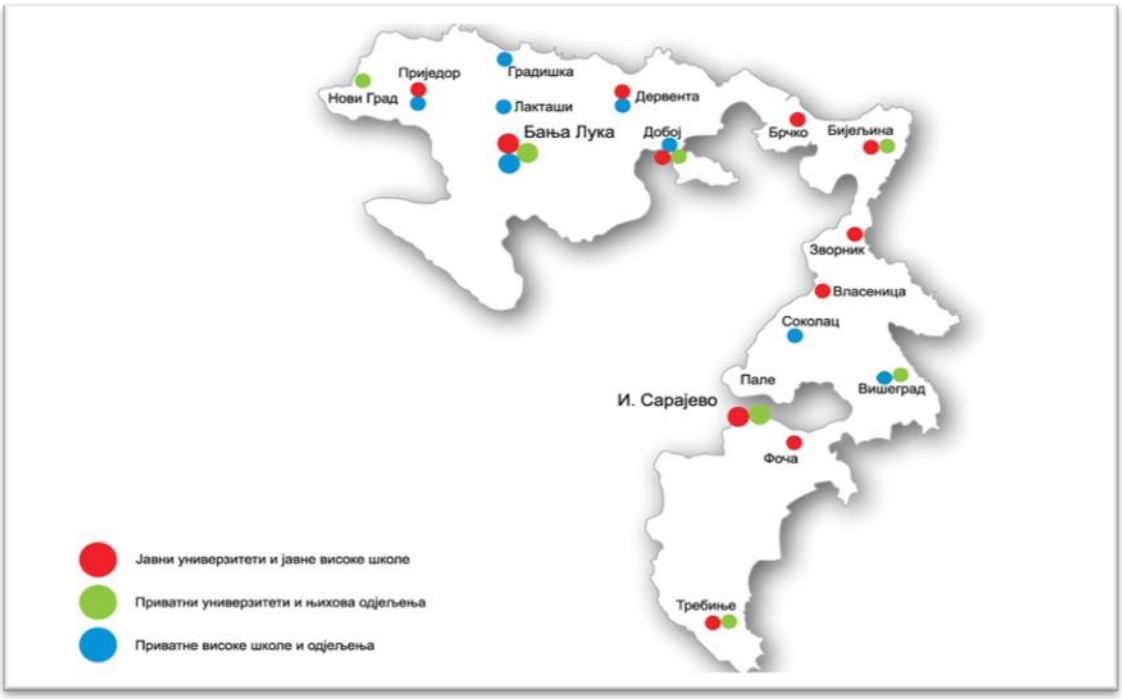
„Болоњска реформа је отворила процес перманентног преиспитивања универзитетских програма, њихово прецизирање и растерећење од периферних садржаја. Такође, „Болоња“ је прокламовала приближавање професора и студената кроз непосредну сарадњу. На другој страни отворена је могућност за струковну мобилност и сарадњу различитих универзитета.“ (Лаушевић 2010: 95)

У Републици Српској су промјене у високом образовању условљене принципима Болоњске декларације од 2006. године. Свој формални облик реформа високог образовања добија доношењем Закона о високом образовању, који прописује нову институционалну структуру високог образовања у виду интегрисаних универзитета и високих школа. Обавезе које су проистекле потписивањем Болоњске декларације и других међународних докумената као што су Конвенција о признавању високошколских квалификација на подручју Европе (Лисабон, 11. април 1997.) или тзв. Лисабонска конвенција биле су између осталог:

- Успостава тзв. троцикличног система високог образовања заснованог на три циклуса студија;
- Увођење европског система преноса кредита;
- Промоција европске сарадње у обезбјеђивању квалитета;
- Промоција мобилности студената и наставног особља;
- Дефинисање поступка признавања стечених квалификација и диплома у складу са Лисабонском конвенцијом;
- Увођење „додатка дипломи“ (Diploma Supplement) као пратећег документа који пружа детаљне информације о студијском програму на којем је диплома стечена, тј. о знању, вјештинама и компетенцијама које је студент стекао;

- Увођење „заједничке дипломе“ (Joint Degree) коју издају двије или више установа;
- Укључивање студената као партнера у образовни процес;
- Интеграција високошколских установа;
- Успостављање концепта „цјеложивотног учења“;
- Оснивање агенције за акредитацију.

У процесу глобализације дошло је до брзог раста приватног сектора у високом образовању, што није заобишло ни Републику Српску. Дјелатност високог образовања у Републици Српској обавља се на 9 универзитета (два јавна и 7 приватних) и 14 високих школа (2 јавне и 12 приватних), са 339 лиценцираних студијских програма на првом циклусу студија, 187 на другом циклусу студија и 15 студијских програма на трећем циклусу студија, што укупно износи 541 студијски програм док је у академској 2009/10. години било 215 студијских програма.



Слика 6. *Просторни распоред високошколских установа у Републици Српској*

Извор: Министарство просвјете и културе Републике Српске.

Истовремено, према подацима Министарства просвјете и културе Републике Српске, број уписаних студената у академској 2009/10. години износио је 43.928, а у академској 2015/16. години 37.420 Дакле, у периоду од 5 година број студијских програма се повећао за 326, а број студената се смањио за 6.508 Такође, у наредном периоду очекује се смањење броја уписаних студената обзиром да је забиљежен и тренд смањења броја свршених средњошколаца који конкуришу за упис у прву годину студија. Тако је 2013. године средњу школу завршило 12.180 ученика, а 2016. године 8.977 ученика, што је мање за 3.203 ученика. И поред овако великог броја студијских програма и смањења броја студената поднесен је 81 захтјев за оснивање нових студијских програма у 2016. години.

Графикон 2. *Укупан број студената који студира у академској 2015/16. години у Републици Српској распоређених по областима образовања*

Из графикона се може видјети да је 60% студената уписано у области друштвених наука, администрације, права, образовања наставника, умјетности и хуманистичких наука. Само 4% студената студира природне науке и математику, а 5% пољопривреду, рибарство и шумарство.

С обзиром на то да је болоњска реформа неминовност, поставља се питање шта ми као друштво можемо да урадимо да бисмо повезали високо образовање са потребама тржишта рада и унаприједили ниво квалитета образовања, уколико сматрамо да је поменута реформа умањила квалитет нашег ранијег традиционалног система образовања. Једно од могућих рјешења јесте смањење броја приватних високошколских установа, чиме би се повећао такмичарски дух међу потенцијалним студентима који желе да се упишу на универзитет. Тако би се дао значај и наставном особљу на јавним универзитетима, јер су они одговорни за образовање кадрова који треба да задовоље потребе тржишта рада. Смањила би се конкуренција између дипломираних студената приватних и јавних универзитета које је закон изједначио. Тежиште проблема би се пребацило на усаглашавање реформских недоумица и рјешавање проблема око обима градива, квантификације знања, оптерећености студената и слично. То је могући пут за постизање позитивних ефеката болоњске реформе.

6.1. Организација наставног процеса на универзитетима

Болоњски процес догодио се у 47 земаља на 47 различитих начина. Када се погледа наша стварност, близу је истини тврдња да се процес догодио не само на девет универзитета посебно, него се битно разликује и на факултетима истог универзитета.

На већини универзитета у Републици Српској настава је организована по моделу 3+2+3 и по моделу 4+1+3, док високе школе изводе први циклус студија у трајању од три и четири године. Уочена је тенденција на високошколским установама у Републици Српској да се модел 3+2 замјењује моделом 4+1. Образложење за овакав избор модела лежи у чињеници да тржиште рада тешко препознаје звања која се стичу са завршеним трогодишњим студијем. Присутан је и проблем конципирања студијских програма по новим принципима, с обзиром на то да су измјене у тада важећим студијским програмима често биле само „естетске“, површинске, а не и суштинске. Предмети су сведени на једносеместралне, док истовремено обим и садржај предмета није прилагођен броју часова. Због тога се дешава да студенти имају и по 8–9 предмета по једном семестру (поједини предмети су вредновани са 2–3 ECTS бода).

„Дубоко сам уверен да систем оцењивања уопше није добро промишљен. Уопште није промишљен однос квантитета и квалитета знања. Предложене скале су евентуално примењиве у неким областима изучавања природних наука, али су апсолутно неприменљиве у друштвеним наукама, а посебно не у области студирања ликовних, позоришних или драмских уметности. Ја говорим из аспекта наставе филозофије и наставе уметности. Неприхватљиво је да предмети попут филозофије, естетике, или филозофије музике добијају 2 ECTS бода.“ (Узелац 2009: 25)

Такође, додјељивање бодова појединим наставним предметима урађено је најчешће на основу броја часова, док је тенденција у европском простору високог образовања да се приликом додјељивања бодова, прије свега, имају у виду исходи учења и допринос сваког појединог предмета постизању тих исхода. Уочена је велика разлика у истим студијским програмима на различитим високошколским установама због које студенти имају потешкоће приликом преласка са једне високошколске установе на другу (од студената се тражи да полажу велики број диференцијалних испита), чиме се доводи у питање један од основних циљева реформе високог образовања, а то је мобилност студената. Велики број студијских предмета, најчешће једносеместралних, довео је до „исцјепканости“, а она, даље, до тога да су садржаји међусобно неповезани и да не одражавају потребе друштва и тржишта. У процесу реформисања високог образовања, избор предмета за студијске програме одређиван је према тренутно расположивом наставном кадру на високошколској установи. Усвојени модели студијских програма и усаглашавање са јединственим стандардима, требало би да пружају могућност за задовољавање интересовања и развој способности студената кроз изборне предмете. Слободно опредјељивање студената за проучавање ових садржаја омогућава студентима већу проходност и покретљивост кроз систем високог образовања и изван граница земље.

Негативне појаве које се дешавају на универзитетима у Републици Српској доводе у питање излазне компетенције и исходе учења студената и отварају питање стицања одговарајућег знања и звања завршетком тог студијског програма. У том смислу, потребно је релиценцирати постојеће студијске програме, те угасити нерентабилне студијске програме и организовати извођење нових студијских програма који одговарају захтјевима убрзаног развоја науке, технологије и привреде, унаприједити

струковно образовање кроз извођење струковних студијских програма базираних на сарадњи са привредним субјектима и реалним сектором, побољшати и одржати квалитет истраживачког рада појединачних научних области и мултидисциплинарних активности кроз ефикаснију интерну евалуацију истраживачких активности, лиценцирати интегрисане и интердисциплинарне студијске програме и програме који се изводе на страном језику, успоставити и лиценцирати квалитетне докторске студије засноване на научно-истраживачком раду и усмјерене ка развоју науке, технологије и међународне сарадње.

Такође, свједоци смо промјена које се великом брзином дешавају у читавом свијету, а које су условљене развојем дигиталних технологија и интернета, стварањем нове виртуелне реалности и измјеном цјелокупне људске перцепције. Развојем информационо–комуникационих технологија јавља се потреба за промјенама у образовном процесу.

> „Долази до промјене у начину стицања знања и презентације садржаја студентима тј. прелази се са традиционалног начина образовања организованог у учионици на савремени начин који се назива образовање на даљину.“ (Лабус, Симић, Вулић, Деспотовић–Зракић и Богдановић 2012: 12)

Информационо–комуникационе технологије доводе до промјене у начину спровођења образовног процеса. Образовање на даљину можемо дефинисати као систем који омогућава интеракцију између студената и наставника, при чему су они просторно одвојени. Иако су на универзитетима у Републици Српској лиценцирани студијски програми који примјењују концепт образовања на даљину, остало је много дилема око организовања наставе, полагања испита, вршења инспекцијског надзора, и сл.

Током вршења управног надзора над радом високошколских установа уочено је да се поједини студијски програми изводе у знатно измијењеном облику у односу на студијски програм који је лиценциран у поступку добијања дозволе за рад. Законом о високом образовању прописано је да се измјене студијског програма врше по поступку утврђеном за његово доношење, те да лиценцирана установа може вршити измјене студијског програма највише до 20 ECTS бодова без поновног лиценцирања. Користећи

ову чињеницу, високошколске установе у више наврата врше измјене у студијским програмима с образложењем да се ради о измјенама до 20 ECTS бодова, што не подлијеже процедури поновног лиценцирања.

6.2. Академско особље

Кључни носилац промјена на универзитету је академско особље. Као што је наглашено у Сорбонској декларацији и потврђено на свим министарским конференцијама, високошколске установе и академско особље имају централну улогу у реформи високог образовања. Ако се посматра академско особље у Републици Српској, може се уочити да један дио наставника прати промјене у високом образовању и користи искуства реформских процеса из окружења, док је други дио академске заједнице остао по страни реформских процеса и задржао се на традиционалном начину рада. С обзиром на то да је болоњским принципима истакнута потреба повезивања европског простора високог образовања с европским простором истраживања и значај повезаности образовања, истраживања и иновација, посебан акценат у реформи високог образовања је стављен на научноистраживачки рад академског особља. Минимални услови за избор у наставно–научна звања прописани су Законом о високом образовању, док се у складу с аутономијом високошколских установа, ближи услови за избор и напредовање у академска звања регулишу актима високошколске установе. То значи да су сами универзитети одговорни за компетентност образовног кадра. Анализом статута универзитета и правилника о условима и критеријима за стицање академских, односно научно–наставних и сарадничких звања, долази се до закључка да се ситуација разликује од универзитета до универзитета, али да се универзитети по овом питању могу условно сврстати у три групе и то:

Прва група универзитета је статутом прописала минималне услове за стицање академских звања, а у одговарајућим правилницима су дефинисали бодовни систем за оцјену научне, образовне, стручне и наставничке активности. Ово је велики напредак у односу на ранији период када су били дефинисани само минимални услови (број књига и број објављених радова).

Другу групу чине универзитети који имају одговарајуће правилнике о условима и критеријумима за стицање академских звања са јасно дефинисаним процедурама, али без бодовног система, тако да примјењују само минималне услове прописане Законом о високом образовању.

У трећу групу спадају универзитети који нису донијели правилнике о избору у научно–наставна звања, него је то регулисано њиховим статутима гдје се позивају на минималне услове дефинисане Законом о високом образовању.

Највећи проблем представљају различити критеријуми за избор у звања наставника, што може додатно негативно да се одрази на научноистраживачки рад на универзитетима и на развој наставне кадровске структуре. У наредном периоду може доћи до негативних тендеција у развоју кадровске структуре на високошколским установама у Републици Српској, замјеном недостајућег кадра или кадра са „двојним радним односом“ некомпетентним и нестручним кадром који је до научног степена доктора наука дошао у кратком временском року, без претходно остварених научних и стручних референци и искуства у високом образовању. Ради јачања научно-истраживачке компоненте на универзитетима, неопходно је да се што прије пропишу јединствени критеријуми и процедуре за избор у научно–наставна звања.

Критикујући стање у високом образовању, неки социолози истичу да је потребно позвати независне и некорумпиране међународне рецензенте од високог научног угледа који би избор научног кадра вршили према научним, а не према политичким, завичајним и другим мјерилима.

Има таквих критика и у Републици Српској, мада није реално у овом тренутку очекивати радикалне резове у образовању, али реално је очекивати да ће се кроз поступак акредитације детаљно анализирати и овај сегмент рада високошколских установа. Влада Републике Српске је у јуну 2009. године, након разматрања Информације о стању на приватним високошколским установама у Републици Српској, донијела Закључак којим задужује Министарство просвјете и културе да изврши ревизију статуса приватних универзитета, те да Министарство просвјете и културе, Савјет за развој високог образовања и осигурање квалитета, Министарство науке и технологије и Републичка просвјетна инспекција изврше провјеру испуњености услова за извођење наставе на другом и трећем циклусу студија. Министар просвјете и културе

је именовао Комисију за ревизију статуса лиценцираних приватних универзитета и за провјеру испуњености услова за извођење наставе на другом и трећем циклусу студија. Комисија за ревизију је сачинила Извјештај о ревизији статуса приватних универзитета у којем су констатоване одређене неправилности у вези са статусом универзитета који су обухваћени поступком ревизије. У марту 2010. године представницима универзитета презентован је налаз Комисије за ревизију, уз сачињавање записника у којем су се универзитети обавезали да неће изводити наставу на другом и трећем циклусу студија, док не отклоне недостатке констатоване у Извјештају. Како је Извјештај о ревизији сачињен на основу података из 2008/09. и 2009/10. године, универзитети су Министарству почетком 2011. године доставили податке о одговорним наставницима у зимском семестру 2010/11. године, на основу којих је извршена поновна провјера стања на приватним високошколским установама. У раду приватних универзитета констатоване су сљедеће неправилности:

Поједини приватни универзитети не реализују наставу на студијским програмима из три научне области, иако имају лиценциране студијске програме из три научне области, што је у директној вези с обављањем дјелатности високог образовања у статусу универзитета. Такође, присутна је појава гдје поједини универзитети не испуњавају услове у погледу наставног кадра на студијским програмима из једне научне области и универзитети који реализују наставу на студијским програмима из три научне области. Наиме, један број универзитета испуњава услове у погледу наставног кадра на студијским програмима из једне или двије научне области, док обично имају један студијски програм из треће научне области на којем немају довољан број наставника, што доводи у питање статус универзитета.

Приватни универзитети се у свом раду суочавају и са проблемом наставног кадра. На већини универзитета број наставника у радном односу са пуним радним временом није у складу са Законом о високом образовању, којим је прописано да високошколска установа испуњава кадровске услове за обављање дјелатности високог образовања ако у радном односу са пуним радним временом на сваком студијском програму има најмање једну половину од укупног броја наставника потребних за извођење наставе за сваку годину студија на свим циклусима које организује, поштујући седмичну норму наставника од максимално 12 часова предавања, односно 10 часова

вјежби. Проблеме са покривеношћу наставе наставницима са пуним радним временом имају и јавни универзитети, јер је велики број нових студијских програма на јавним универзитетима почео са радом прије десетак година и високошколске установе нису имале довољно времена да за реализацију наставе обезбиједе властити кадар. Због недостатка наставног кадра у Републици Српској приватни универзитети су у наставни процес укључили један дио наставника из земаља у окружењу, један дио наставника са јавних универзитета, те један дио наставника који су остварили право на пензију. Такође, у наставни процес на приватним универзитеттима укључени су и наставници који су докторске дисертације одбранили на приватним универзитетима у Србији (Привредна академија Нови Сад, Универзитет за мир и развој – ECPD). Ови наставници немају претходно наставно ангажовање на високошколским установама, нити су за њих презентовани докази да је кандидат за избор у наставно звање, који раније није изводио наставу у високошколским установама, одржао предавање из наставног предмета уже области за коју је конкурисао. Честа је појава да наставници изводе наставу из предмета из којих немају радове што свакако отвара питање и квалитета наставног процеса. Дешава се да један професор има два радна односа са пуним радним временом, један у Републици Србији или Хрватској, а други у Републици Српској. Како би се превазишао проблем „двојног радног односа“, Уредбом о условима за оснивање и почетак рада високошколских установа и о поступку утврђивања испуњености услова, прописано је да наставник који има пуни радни однос у иностранству може у Републици Српској имати само допунски радни однос, до половине пуног радног времена.

Међутим ова појава указује на неколико евидентних проблема. Прво лоша материјална позиција наставног кадра често узрокује потребу „двојног радног односа“. Друго, недостатак наставног кадра, али и реализовање великог броја студијских програма доводи у питање квалитет извођења наставе. Треће, не постоји адекватна законска регулатива која би јасно санкционисала овај проблем. Све заједно утиче на квалитет образовног процеса.

Улога наставника–предавача, носиоца знања и извора информација замијењена је улогом слушаоца и модератора научно–наставног процеса. Оваква измјена традиционалне улоге коју је универзитетски наставник имао прије усвајања Болоњске декларације, допринијела је промјени дотадашње *ex catedra* наставе у којој је примат

имала метода усменог излагања. Та промјена традиционалне улоге наставника значила је и промјену улоге студената, и то од пасивног посматрача који рецептивно усваја знања до активног учесника у наставном процесу. Цијели тај процес можемо објаснити и као прелазак са поучавања у фазу учења као битне одреднице реформе.

> „Као што је познато, досадашње реформе и преображаји у систему високошколске наставе, како код нас тако и у многим другим земљама Европе и света, предузимани су унутар парадигме поучавања... Док се у оквиру парадигме поучавања подразумева да је мисија или сврха факултета обезбјеђивање или предаја знања, дотле се у оквиру парадигме учења, као мисија или сврха факултета види управо обезбеђивање, односно произвођење учења.“ (Ђурић 2010: 140)

У оба случаја академско особље, конкретно наставни кадар, јесте кључ промјене и резултата успјешности реформских дешавања.

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

Вредновање и оцјена компетентности наставника, као једне од детерминанти квалитета исхода образовања, исказано кроз бодове, а према јединственим стандардима, помјерило је активност и пажњу наставника универзитета на избор референтних часописа и публикација који доносе више бодова без обзира на квалитет радова, истраживачких активности и дјелатности које се кроз њих презентују, што је у многоме наставнике одвојило од истинског бављења стручним и научноистраживачким радом са студентима. Један од захтјева постављених у Болоњској декларацији односи се на осавремењивање наставног процеса, евалуацију и самоевалуацију наставника, а затим и на измјену дотадашње пасивне улоге студената. Болоњски процес намеће потребу за стандардизацијом рада запослених у образовању, као и начина евалуације њиховог рада. Конкретно, у пракси то намеће потребу за формирањем прецизних норми и стандарда за рад наставника. Евалуација рада наставника једно је од питања које изазива највише

контроверзи. Прве реакције на Болоњску декларацију откривају бројне отпоре увођењу оваквог вида евалуације рада запослених у високом образовању. И док једни сматрају да евалуација не би требало да постоји и да додатно обесмишљава већ и онако компликован наставни процес, за то вријеме други управо раде на развијању оптималних начина евалуирања рада наставника, вјерујући да је евалуација важан елемент који би требало да допринесе унапређењу образовне праксе у цјелини. Без обзира на опречна мишљења да ли уопште треба увести евалуацију и самоевалуацију на факултете односно универзитете, ипак се кроз њихово провођење може доћи до одређених сазнања. Врло су важна она која говоре о слабостима, које на универзитетима и даље постоје.

> „Систем контроле квалитета наставе се не односи само на „менаџерски“ процес, већ на било који механизам, од појединачне евалуације студијских програма од стране студената до националног кавлитета евалуације истраживања, наставе, међународних програма под којима се укључују подаци који су прикупљени у вези с активностима установе.“ (Милошевић 2011: 318).

Општи закључак до кога долазимо на основу Кронбаховог (Cronbach 1963) одређења евалуације је да она мора бити у функцији мијењања образовне праксе и проналажења оптималних рјешења која се односе на различите аспекте образовног процеса. С обзиром на то да болоњски процес подразумијева процес реформе, неопходно је мијењати, и на тај начин осавременити научно–наставни рад.

> „Дакле, да би универзитетски наставници могли своју наставу учинити савременом потребно је да у том смислу испуне још један од захтјева постављеног у болоњском процесу, а који се односи на интеракцију између актера васпитно–образовног процеса.“ (Тодоровић 2010: 285)

Управо поменута интеракција подразумијева комуникацијску компетентност наставника. По Ирдону (Reardon) комуникацијска компетенција наставника представља ниво у којем су нечија понашања примјерена ситуацији на начин који омогућава особи да оствари своје индивидуалне и релационе циљеве.(1998). Комуникацијску компетенцију наставника повећава адекватно слушање, флексибилност, емпатичност,

познавање ситуације, теме и саговорника. Уколико би универзитетски наставник овладао вјештином комуникацијске компетенције, утолико би настава била ефикаснија, јер би на тај начин био остварен један од захтјева болоњског процеса – интеракција међу актерима наставног процеса. Да би се унаприједио наставни процес на високошколским установама у Републици Српској потребно је реализовати сљедеће активности:

- Увести обавезне евалуације и рецензије научноистраживачког рада и резултата тог рада по међународно признатим стандардима;
- Дефинисати систем интерног и екстерног вредновања научно-истраживачког рада на универзитетима и наставно−научног процеса;
- Унаприједити истраживање, предузетничке и иновационе компоненте високошколских установа;
- Повећати учешће наших истраживача у међународним и мултидисциплинарним пројектима;
- У процесу наставе на најмање 40% студијских предмета увести обавезне презентације и дискусије о научноистраживачким пројектима из те области.

Такође, неопходно је увести контролу наставног процеса, пооштрити критеријуме за избор у научно–наставна звања, адекватно бодовати сваки предмет и вредновати ваннаставне активности студената.

Прије тога, приликом уписа свршених средњошколаца на студијске програме из области образовања универзитети треба да захтјевају виши ниво знања. Анализом успјеха ученика који су се уписали на студијске програме за образовање наставника утврђено је да су просјечне оцјене сљедеће: на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци 3.99, на Филозофском факултету истог универзитета 3.78, док на Факултету физичког васпитања и спорта она износи само 3.18. Слична је ситуација и на другом јавном универзитету: на Филозофском факултету Универзитета у Источном Сарајеву оцјена је 3.50, на Педагошком факултету истог универзитета 3.53, а на Факултету физичког васпитања и спорта 3.08. Такође, на приватном Независном универзитету, Педагошком факултету, збирна просјечна оцјена је 3.30, док је на приватном Универзитету Синергија, Филолошком факултету 3.37. Закључак овог истраживања је да Министарство просвјете и културе Републике Српске мора радити, заједно с

основним и средњим школама, на подизању нивоа квалитета приликом уласка свршених средњошколаца у систем високог образовања. У питању је, дакле, средње знање са којим ови кандидати улазе у једну од најважнијих професија која због своје специфичности мора бити посебно заштићена. Због тога овом питању треба посветити значајнију пажњу и то путем:

а) Прилагођавања уџбеника у основним и средњим школама који су застарјели, превазиђени, преобимни и не одговарају савременим захтјевима и методама извођења наставе и преношења знања. У основним и средњим школама приоритет треба дати „учењу учења“ тј. методама „Learn How To Learn“ како би ученици завољели учење јер је то једини начин за имплементацију концепта цјеложивотног учења;

б) Увођење психолошких критеријума за упис на студијске програме за иницијално образовање наставника;

ц) Промоција студијских програма за иницијално образовање наставника у циљу привлачења квалитетних средњошколаца;

д) Увођење посебних критеријума за упис на ове студијске програме (висина просјечне оцјене из средње школе).

Други једнако важан корак у процесу контроле квалитета кандидата који улазе у наставничку професију јесте полагање стручног испита („Professional Exam“) гдје је потребно успоставити већу објективност приликом одабира кандидата као и строже критеријуме за оцјењивање. Један од механизама за већу објективност јесте ангажовање спољних стручњака у комисијама пред којима се врши полагање стручног испита чему ће Министарство просвјете и културе Републике Српске, заједно са Републичким педагошким заводом посветити посебну пажњу. Када се обезбиједи квалитет на самом уласку тј. при упису студијских програма за иницијално образовање наставника, даље активности треба усмјерити на ревизију студијских програма у правцу њихове модернизације, хармонизације и стандардизације с европским стандардима у овој области. На том путу потребно је:

а) повећати ниво истраживачког рада за студенте на овим студијским програмима;

б) повећати број часова практичне наставе за студенте на овим студијским програмима;

ц) реформисати све студијске програме за иницијално образовање наставника на начин да је постизање 7. нивоа Европског квалификационог оквира (ЕQФ) тј. мастер дипломе обавезујуће за бављење наставничком професијом;

д) релиценцирати студијске програме за иницијално образовање наставника на начин да се са модела 3+2 који тржиште није прихватило нити препознало на најбољи начин преће на модел 4+1 који је препознатљивији;

е) промовисати стицање мастер дипломе за раније свршене студенте на студијским програмима за иницијално образовање наставника те подстицати послодавце (школе и друге установе) да посебно вреднују и награђују посједовање мастер дипломе у односу на запослене са нижим нивоима образовања.

На крају, једнако важна активност јесте успостављање система континуиране професионалне обуке (Continuous Professional Development–CDP) наставника. Даљи развој професионалних вјештина и способности наставника, фокусиран на изградњу функционалних и мултидисциплинарних компетенција наставника је од круцијалне важности за њихову способност и способност цјелокупног система да прати образовне реформе и континуирано унапређује образовне политике.

6.3. Студенти у систему високог образовања

У складу са болоњским принципима, студентима у Републици Српској је омогућено директно учешће у реформи високог образовања. Посљедњих година промијенила су се очекивања према високошколским установама – установе се морају приближити студентима и потребама шире друштвене заједнице. Овим се заправо ревитализује важност његовања једне од најстаријих мисија универзитета – бриге за континуирани развој и напредовање друштва у цјелини, што лежи у сржи идеје о лакшем приступу високом образовању.

> „Има више студија које указују на то да квалитет и обим образовања младих у највећем степену зависи од прихода и образовног залеђа родитеља. Сиромашна особа, чак и кад постигне значајне образовне резултате, имаће много мање добити од

постигнутог нивоа образовања, без обзира на његов степен и квалитет.“ (Коковић 2012: 40)

Један од стратешких циљева ЕУ је да најмање 40% становништва до 2020. године у Европи треба да има завршено високо образовање, јер високо образовање већини младих који стекну диплому омогућава значајно лакше проналажење посла, виша примања и престижнија занимања него што је случај са младима који имају завршено средње образовање.

Истраживање које је радила Исидора Јарић (Србија) узима у обзир и породичне факторе као могуће узроке смањења ефикасности студирања (овдје се између осталог мисли и на дужину трајања студија), што свакако говори у прилог чињеници да је студирање отежано социјално угроженим категоријама студената, чак и онда када је оно релативно доступно и отворено према свима.

„У условима економске кризе и процеса вишедеценијске социјалне трансформације са неизвијесним исходом подршка породице се у многим аспектима пројекта студирања испоставља као кључна у животима највећег броја наших испитаника. Тако одлука о упису студија, одабиру одређеног факултета, мјеста пребивалишта (живот у родитељском стану, изнајмљеном стану, соби у студентском дому...) и томе слично, готово увијек је посредована и одређена социо–економско–географским поријеклом породице из које студент долази.“ (Јарић, Вуксановић 2009: 134)

У Републици Српској буџетски статус на студијама, као и друге врсте финансијске подршке студентима од стране државе (субвенционисани смештај, исхрана итд.) доступни су само студентима високошколских установа чији је оснивач држава, што значи да је трећини студената, тј. студентима који студирају на приватним високошколским установама недоступна финансијска подршка од стране државе, изузев стипендија.

6.3.1. Уписна политика

На основу Закона о високом образовању, Министарство просвјете и културе Републике Српске креира уписну политику у складу са потребама тржишта рада и

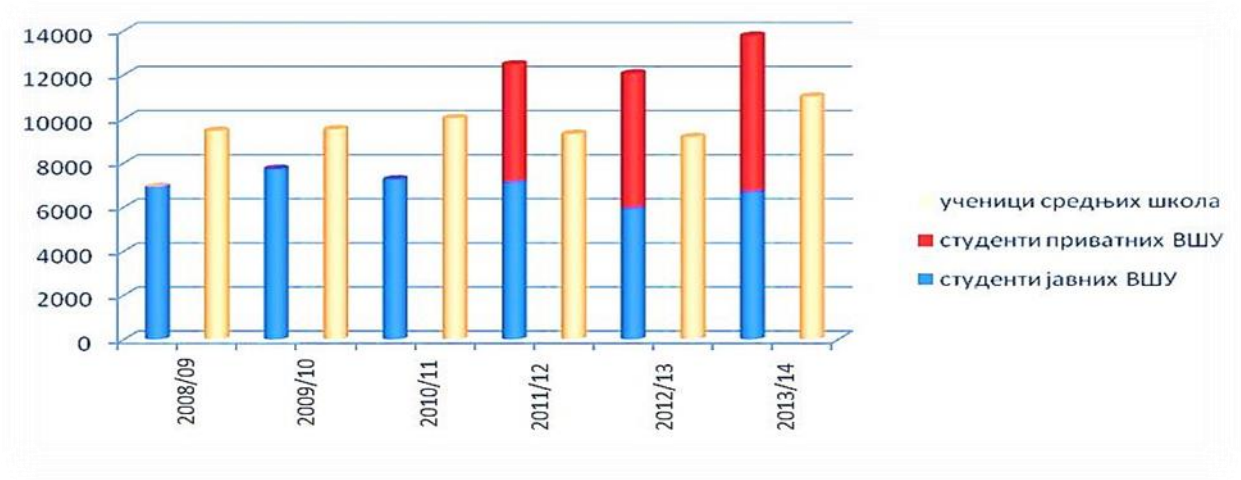
стратешким правцима развоја високог образовања. Такође, у поступку утврђивања коначног приједлога броја студената Министарство врши консултације и разговоре са социјалним партнерима и то: високошколским установама, представницима студената, Савјетом за развој високог образовања и осигурање квалитета, Привредном комором Републике Српске, Заводом за запошљавање Републике Српске, Удружењем послодаваца Републике Српске итд.

Табела 2. *Стање незапослености у Републици Српској у периоду 2011–2014. године*

Степен стручног образовања	2011.г		2012.г		2013.г		2014.г	
	Број	%	Број	%	Број	%	Број	%
1 – НК	39.787	25,91	38.247	24,92	33.989	22,77	30.768	21,57
од тога жена	17.786	24,35	17.184	23,45	15.280	21,30	13.770	19,96
2 - ПК-НСС	3.804	2,48	3.612	2,35	3.155	2,11	2.895	2,03
од тога жена	1.920	2,63	1.853	2,53	1.648	2,30	1.508	2,19
3 - КВ	55.673	36,26	55.605	36,23	53.579	35,89	50.772	35,59
од тога жена	21.424	29,33	21.385	29,18	20.539	28,63	19.469	28,22
4 – ССС	39.896	25,98	41.316	26,92	41.830	28,02	41.278	28,93
од тога жена	23.981	32,83	24.533	33,48	24.533	34,20	24.130	34,98
5 – ВКВ	1.634	1,06	1.444	0,94	1.296	0,87	1.174	0,82
од тога жена	232	0,32	207	0,28	175	0,24	161	0,23
6-1 ВШС	2.430	1,58	2.238	1,46	2.171	1,45	1.941	1,36
од тога жена	1.414	1,94	1.290	1,76	1.265	1,76	1.128	1,64
7-1 ВСС	10.076	6,56	10.731	6,99	12.820	8,59	13.292	9,32
од тога жена	6.168	8,44	6.671	9,10	8.043	11,21	8.479	12,29
7-2	234	0,15	264	0,17	439	0,29	551	0,39
од тога жена	120	0,16	152	0,21	256	0,36	338	0,49
8- доктори наука	1	0	1	0	5	0	4	0
од тога жена	0	0	0	0	2	0	4	0
УКУПНО	**153.535**	**100**	**153.458**	**100**	**149.284**	**100**	142.675	100
од тога жена	73.045	100	73.275	100	71.741	100	68.987	100
% ЖЕНА	47,58		47,75		48,06		48,35	

Из Табеле 2. може се видјети да учешће броја лица са високим образовањем, у укупном броју незапослених лица, у 2014. години износи 9,32%, те да се овај број повећао за 2,76%. у односу на 2011. годину. Према подацима Републичког завода за статистику проценат високообразованог становништва у Републици износи свега око 8%. Број дипломираних студената у Републици је у сталном порасту. Ако имамо у виду да је проценат високообразованог становништва у Хрватској 18%, Словенији 23%, Србији 6%, Аустрији 18%, Њемачкој 25%, Грчкој 23%, а да је просјек у Европској унији 28% , примјетно је да Републици Српској недостаје високообразованог кадра. С друге стране, не можемо занемарити чињеницу да је задњих година у порасту број незапослених високообразованих кадрова, што упућује на потребу чвршћег повезивања високог образовања и тржишта рада.

Графикон 3. *Број ученика који завршавају четврти степен средњег образовања у односу на одобрени број студената по академским годинама*



Из графикона 3. видљив је однос броја ученика који завршавају четврти степен средњег образовања и одобреног броја студената за одређену академску годину, гдје су од академске 2010/11. приказани и студенти приватних високошколских установа.

Ако узмемо у обзир чињеницу да је број ученика који настављају високо образовање у развијеним европским земљама око 40%, онда је извјесно да уписна политика Републике Српске прати трендове европског простора високог образовања, јер се даје могућност свршеним средњошколцима да наставе своје школовање на високошколским установама.

У циљу квалитеније и свеобухватније анализе потреба послодаваца за високообразовним кадром, Министарство просвјете и културе сваке године организује стручне расправе ради повезивања високошколских установа са послодавцима. На стручним расправама које је Министарство просвјете организовало у сарадњи са Привредном комором Републике Српске, Заводом за запошљавање Републике Српске, Удружењем послодаваца Републике Српске и Републичком агенцијом за мала и средња предузећа социјални партнери су истакли да је неопходно: урадити Стратегију Републике Српске, секторске стратегије; створити оквир за ефикасно пословање и повећање броја запослених, јасно дефинисати потребе развоја, афирмисати рад и учинити атрактивним струковне студијске програме, базиране на сарадњи са

привредним субјектима, организовати практичну наставу и образовати младе људе за савремене технологије.

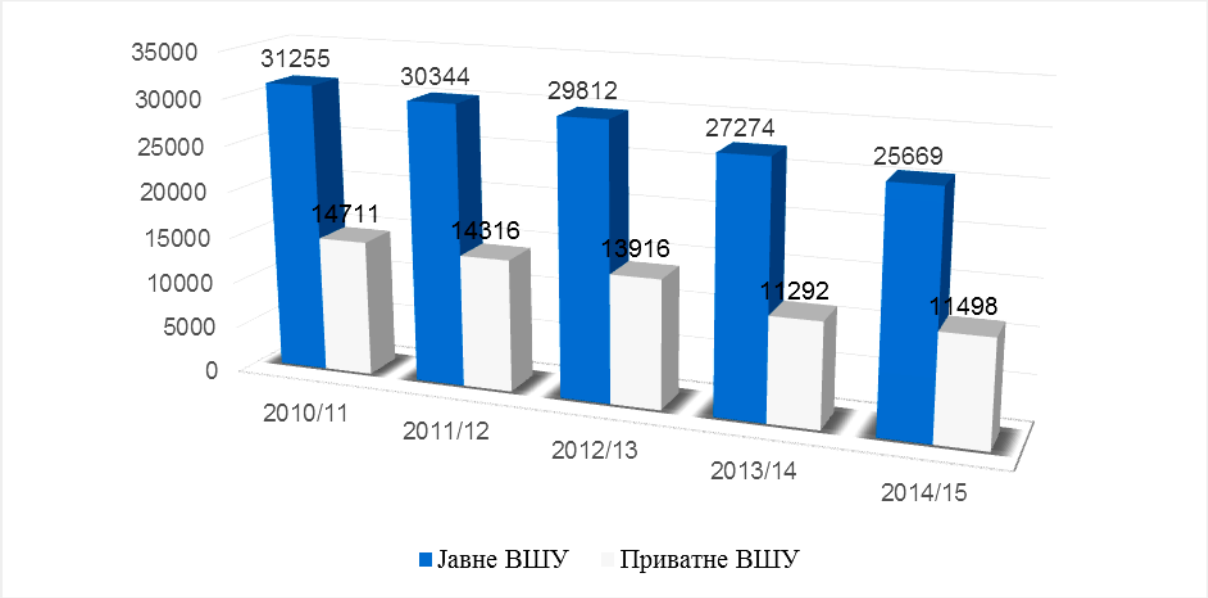
Графикон 4. *Преглед укупног броја студената уписаних на прву годину студија у академској 2015/16. години по областима образовања*

На јавне и приватне високошколске установе у 2015/16. години уписано је 8.177 студената. Из Графикона 4 може се видјети да се у академској 2015/16. години 56% студената уписало у области друштвених наука, администрације права, образовања наставника, умјетности и хуманистичких наука. С учешћем укупно уписаних студената од око 3% у укупном броју активног становништва, Република Српска не заостаје значајније за земљама у окружењу, нити неким развијеним земљама ЕУ.

У дефинисању циљева и планирању тренда и структуре студената по научним областима и студијским програмима, потребно је вредновати постојећу заинтересованост будућих студената и квалитет њихових знања наспрам тога. Нужно је да високошколске установе дограде и уједначе критеријуме за вредновање успјеха из средње школе и знања показаног на пријемном испиту како би то дало гаранцију подједнаких услова у истим околностима за све кандидате. У дугорочном плану потребно је мотивисати студенте да уписују студијске програме из области природних,

техничких и технолошких наука, те кроз основно и средње образовање радити на подизању нивоа знања потребног за студирање на овим студијским програмима.

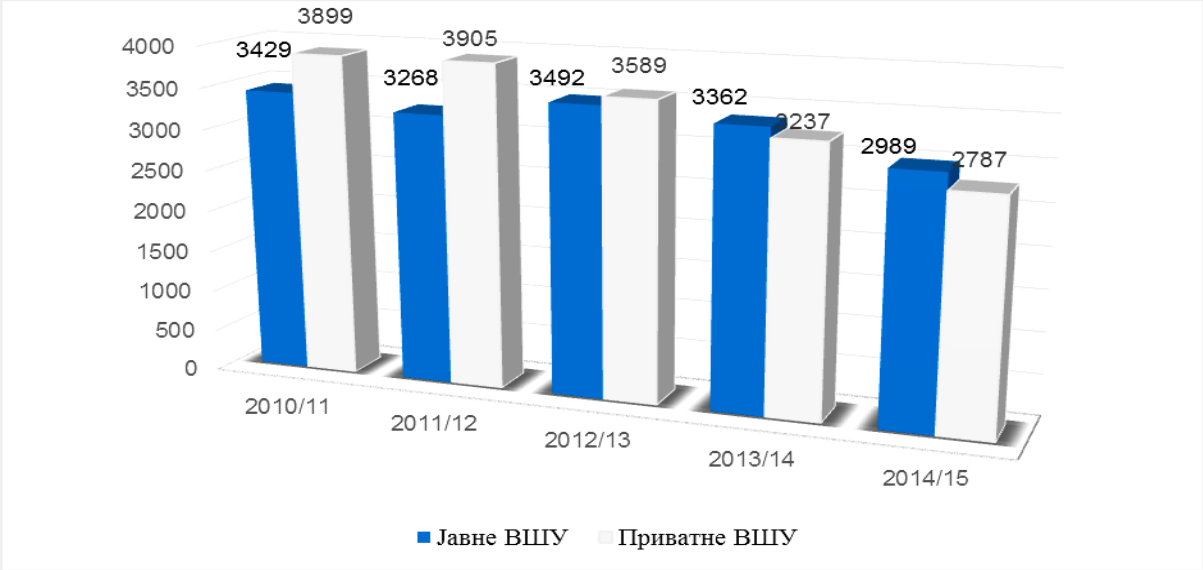
Графикон 5. *Приказ броја студената на јавним и приватним високошколским установама у протеклих пет година*



Број дипломираних студената је у порасту, што се може довести у везу са провођењем реформе високог образовања која има за циљ и већу пролазност студената, али и с отварањем нових високошколских установа у Републици Српској. Карактеристично је да је број дипломираних студената већи на приватним високошколским установама у односу на јавне, мада је укупан број студената који студирају на јавним високошколским установама око два пута већи у односу на приватне високошколске установе. Познато је да пролазност студената у претходном систему високог образовања није била на задовољавајућем нивоу, те да је трајање студија било много дуже у односу на дужину студија предвиђену наставним планом. Иако податак о порасту броја дипломираних студената охрабрује, због несразмјере између броја дипломираних студената на јавним и приватним високошколским установама, било би добро анализирати у којој мјери кореспондирају квалитет свршених студената и њихов број на приватним високошколским установама. Остварење високог степена диспропорције дипломираних студената друштвених наука на штету

математичара и инжењера електротехнике и машинства, представља негативан тренд по успјешност планираног развоја појединих дјелатности привреде, а тиме и развоја у цјелини.

Графикон 6. *Приказ броја дипломираних студената на јавним и приватним високошколским установама у протеклих пет година*



Постоје и значајне разлике у стопи незапослености код различитих студијских програма. Међу онима који имају дипломе из подручја техничких и природних наука незапосленост је у правилу мања, док је стање код појединих друштвених и хуманистичких наука мање повољно. Лисман је у књизи „Теорија необразованости, заблуде друштва знања“ предвидио да ће увођењем „Болоње“ у основним студијама научни ниво, а тиме и квалитет опасти, због чега ће се повећати број оних који дипломирају, док ће се за оне који су стварно заинтересовани за науку и добро образовање, студирање продужити и бити скупље, тако да се овдје доводи у питање и критеријум економичности. Високошколске установе су неодвојиви дио свог окружења. Иако имају аутономију, оне морају стално да се прилагођавају окружењу, да га схвате као шансу, али и пријетњу уколико не препознају упозорења и не прилагоде се. Из карактеристика високошколске установе као отвореног економског система произилази да су односи с окружењем основна претпоставка њеног функционисања и развоја.

Потребно је синхронизованим дјеловањем Завода за запошљавање Републике Српске, Уније послодаваца, Привредне коморе, академске заједнице и Министарства рада успоставити систем периодичних анализа потреба тржишта рада за високообразованим кадром, јер се анализом података Завода за запошљавање може уочити да је задњих година у порасту и број незапослених кадрова високе стручне спреме, што упућује на потребу чвршћег повезивања образовања, иновација и истраживања како би се ојачала привреда и отворилe могућности за запошљавање високообразовног кадра. Ови планови требају бити дио цјеловите стратегије развоја друштва, али и секторских стратегија и акционих планова који укључују адекватан план људских ресурса. Често се може чути да високо образовање не чини довољно да помогне побољшању ситуације, да су везе између високог образовања и постојећег тржишта рада слабе. Високо образовање не максимизује „производњу“ кадрова за послове за које постоји потражња, не производи иновације које ће створити нове индустрије и облике запошљавања, нити пружа довољно праксе и примјене наученог. Свршени студенти суочени су са неправедним и израбљивачким тржиштем рада, а не добивају никакву подршку да се с тим носе. Наравно, високо образовање није једино одговорно за овакву ситуацију, него је то општа економска ситуација у друштву.

А можда би ствари требало рјешавати обрнутим редом. Када би се привреда подигла на виши ново и када би производња била покретачка снага, дошло би до развоја секундарног и терцијарног сектора, у коме би високообразовани кадрови могли наћи своју позицију. Можда се претјеран акценат ставља на високо образовање и „производњу“ кадрова за потребе тржишта рада. Можда би се високо образовање уз привредни раст и развој самоиницијативно мијењало и прилагођавало, јер је то цијена одрживости и усклађивања са тржиштем рада. Такође, интересантно би било анализирати у којој мјери оквири политика и стратешки документи у БиХ промовишу везу између високог образовања и тржишта рада и како актери из високог образовања оцјењују напредак у том погледу. Анализа је неопходна и због велике незапослености младих, а указала би на релевантне функције високог образовања за допринос друштвеном и економском развоју земље и њених грађана.

Табела 3. *Просјечна оцјена дипломираних студената и просјечни период студирања на јавним универзитетима*

Циклус студија	**Број дипломираних студената**			**Просјечна оцјена**	**Просјек трајања студија**
	Универзитет Бања Лука				
	М	Ж	МЖ		
Први	543	1335	1878	7 37	6,33
	У иверзит т Источно Сарајево				
	М	Ж	МЖ		
Први	596	1018	1614	7,49	6 12

Према овим подацима, просјечно вријеме студирања на јавним универзитетима, студијских програма у трајању од три и четири године, било је 6.2 године. Дакле, скраћивање времена потребног за студирање и стицање квалификације требало би бити стратешки циљ. Међутим, на захтјев студентских представничких тијела измијењен је Закон о високом образовању и студентима је дозвољено да задрже статус редовног студента до истека рока који се одређује у двоструком броју школских година потребних за реализацију студијског програма. Студентима који су студиј уписали на основу Закона о универзитету (посљедња генерација је уписала академске 2006/07. године) рок за завршетак студија се сваке године продужава.

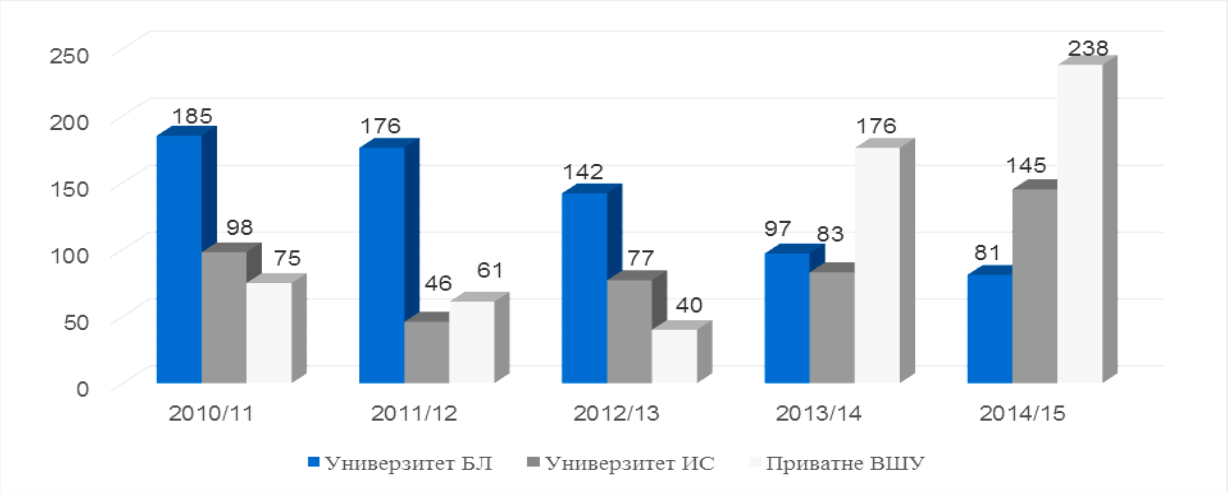
Табела 4. *Просјечна оцјена дипломираних студената и просјек студирања на приватним универзитетима*

Циклус студија	**Број дипломираних студената**			**Просјечна оцјена**	**Просјек трајања студија**
	М	Ж	МЖ		
Први	1605	1984	3589	7,48	4,92

Такође, студент може уписати наредну годину и ако није остварио 60 ECTS бодова из предходне године. Под притиском студената, прописи се непрестано мијењају, као да студенти не желе да схватите да студирање има смисла само када нова академска година започиње са свим положеним испитима, што је болоњским документима управо и предвиђено.

На јавним високошколским установама у периоду од 2010. до 2015. године звање магистра наука стекло је укупно 1.130 лица, од чега 681 лице на Универзитету у Бањој Луци и 449 лица на Универзитету у Источном Сарајеву. У истом периоду звање

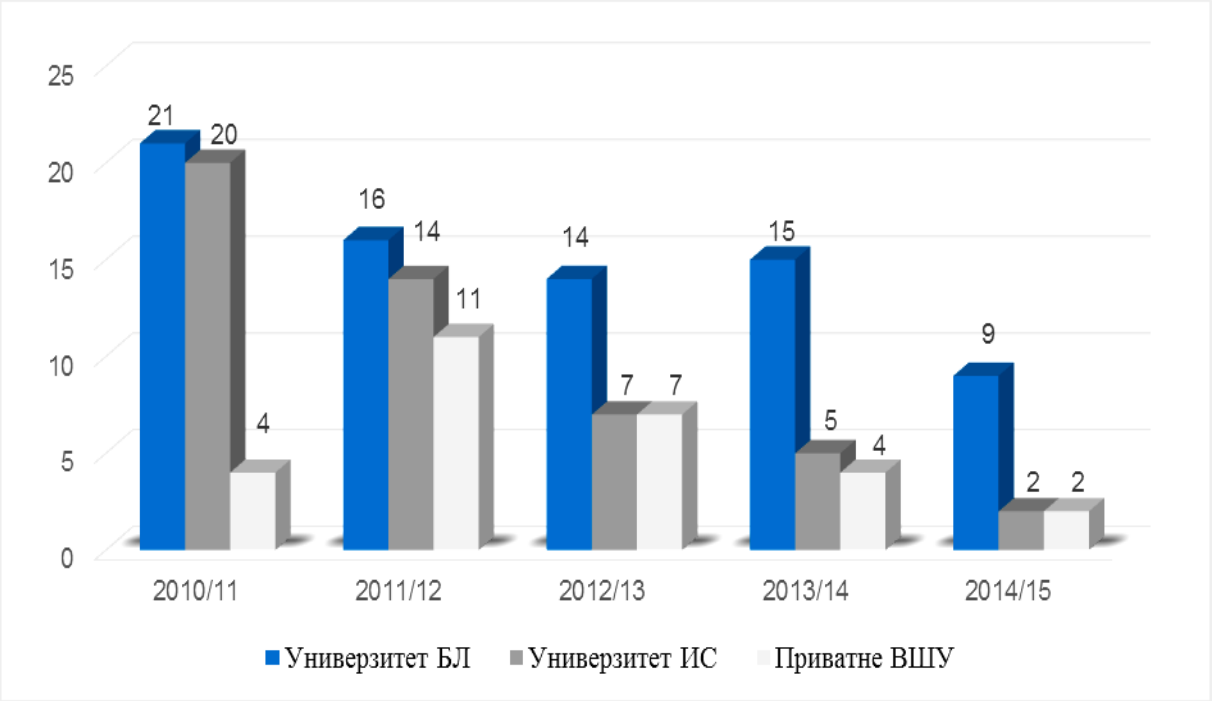
Графикон 7. *Преглед броја кандидата који су завршили други циклус студија*



доктора наука на јавним високошколским установама стекла су 123 лица, од чега 75 лица на Универзитету у Бањој Луци и 48 лица на Универзитету у Источном Сарајеву.

На приватним високошколским установама у периоду од 2010. до 2015. године звање магистра наука стекло је укупно 590 лица, а звање доктора наука 28 лица. Дати подаци се односе на укупан број кандидата који су стекли звања и по новом и по старом систему обрзовања.

Графикон 8. *Преглед броја кандидата који су стекли звање доктора наука, према раније важећем закону (у периоду од 2010. до 2015. године)*



Према *Еуростудент*–овим истраживањима, старосна доб студената у Републици Српској је у просјеку 22,19 година. У укупној студентској популацији, најмање је најстаријих студената, изнад 30 година (1,4%). Овакви подаци су у складу са налазима *Congrad* студије која је показала да се, након болоњске реформе, вријеме трајања студирања знатно скратило што је и био један од циљева системских промјена у високом образовању (Лажетић и сарадници 2014). Међутим, један дио студената изнад тридесет година и даље је на основним студијама (2,25% у укупном узорку). Када се упореди старосна структура студената са мастер и основних студија, на основу података добијених у овом истраживању, тренд показује релативно успјешну проходност на мастер студије на основу старости студената.

У интересу свих је да се образује квалитетан кадар који ће бити у стању да одговори захтјевима савременог доба и да буде покретач привредног развоја Републике Српске, и у том смислу очекује се да Агенција за акредитацију високошколских установа Републике Српске, у поступку акредитације посебну пажњу посвети и овом сегменту, с обзиром на то да је једним од критеријума за акредитацију предвиђено и анализирање запошљивости кадра и анкетирање послодаваца о знањима и компетенцијама свршених студената. Овај би критеријум требао потакнути и високошколске установе на изграђивање система квалитета и јачање исхода учења и компетенција свршених студената.

Један од значајних сегмената унапређења наставног процеса на високошколским установама у Републици Српској јесте заступљеност практичног рада. Ову потребу препознали су студенати, високошколске установе и Министарство, који су заједно са Привредном комором Републике Српске и Унијом послодаваца иницирали активности на обезбјеђивању стручне праксе за студенте. Поменуте стручне праксе обављају се у компанијама које имају широки спектар дјелатности, што значи да ће студенти са различитих факултета имати могућност да се стручно усавршавају.

На крају, може се закључити да свеукупни квалитет студентског искуства у Републици Српској није задовољавајући. Савјетовање о каријери прије високог образовања је ограничено. Ниска је стопа уписа на студијске програме везане за занимања за која постоји потражња, а превисока стопа уписа на неке друге програме. Премало је професора у односу на број студената. Настава није довољно усмјерена на студента. Могућности професора да се баве истраживањем су ограничене. Ограничене су погодности студентима за спорт, друштвене, културне и друге активности.

6.3.2. Међународна размјена академског особља и студената

Болоњском декларацијом промовише се мобилност студената и академског особља у оквиру европског простора високог образовања, као један од основних предуслова постизања међународне конкурентности европског високог образовања. Високошколске установе обезбјеђују међународну размјену академског особља на основу

појединачних споразума са високошколским установама у иностранству, док се размјена студената врши углавном на нивоу размјене стручних пракси. Влада Републике Српске је у буџету за ове намјене обезбиједила потребна средства.

У складу са Правилником о суфинансирању међународне размјене студената и академског особља, министар, на основу приједлога јавних високошколских установа, утврђује износ средстава намијењен суфинансирању на појединим високошколским установама и за поједине облике размјене. Износ средстава у Буџету Републике Српске за 2015. годину, намијењен суфинансирању међународне размјене студената и академског особља износи 110.000 КМ. Програми мобилности на нивоу БиХ у којима учествује Република Српска као што су ERASMUS+ и CEEPUS не обухватају значајнији број студената.

У области међународне мобилности студената на снази су и два билатерална споразума: Споразум о узајамном признавању докумената из области високог образовања (“Службени гласник Републике Српске“ бр. 79/05) потписан између Републике Српске и Републике Србије и Споразум о еквиваленцији диплома ради уписа на универзитете закључен 1974. године између Аустрије и Социјалистичке Федеративне Републике Југославије који омогућавају упис студентима из Републике Српске.

Међународна мобилност студената и академског особља, те академска сарадња између високошколских установа унутар европског простора високог образовања налази се на листи приоритета Европске уније и болоњског процеса. Европска комисија истиче како међународна мобилност студената и академског особља треба да постане правило, а не изузетак. У контексту економске кризе, посебно треба истаћи важност мобилности за јачање компетитивности Европе, те остварења циљева Лисабонске стратегије који би требало да осигурају „раст и запошљавање“. Међународна мобилност студената и академског особља један је од циљева, али и кључни показатељ успјешности стварања европског простора високог образовања. На десету годишњицу болоњског процеса постављен је циљ да 20% студената који ће дипломирати 2020. године искуси неки облик међународне мобилности током студирања. БиХ, као и друге земље потписнице Болоњске декларације, обавезала се да постигне споменути циљ. Највећи број студената из

Републике Српске студира у Аустрији, Италији, Њемачкој и Словенији.

Слика 7. *Међународна размјена студената медицинских факултета. Конференција на Малти 2016. године*

Извор: Извјештај SAMSIK–а (Комитет за међународну размјену студената медицине Републике Српске). Интернет адреса: http://www.samsic.org/

Велики пораст међународно мобилних студената с једне стране је одраз укупног повећања броја студената у свијету, но и активних политика држава које се глобално такмиче за међународне студенте и висококвалификовану радну снагу. Међутим, недовољно је истраживања посвећено анализи веза између повећане међународне мобилности и одлива мозгова. *International Labour Office* (ILO) истиче како је дио држава, посебно оних унутар Европске уније, олакшао визне режиме за студенте и висококвалификовану радну снагу, али су такође врло селективно олакшале останак и запошљавање студената након истека периода мобилности. Примарно су те државе

олакшале останак студентима докторских студија, те студентима који студирају на програмима из подручја које државе процјењују важним за властиту конкурентност у глобалном окружењу. Такође, олакшале су останак оним студентима чији профили могу попунити уочени мањак на тржишту рада својих држава. Према подацима спроведеног *Еуростудент* V истраживања, само 1% испитаних студената у Републици Српској имало је искуства са привременим студирањем у иностранству. Стопа мобилности од 1% Републику Српску сврстава у ред са оним земљама које имају најнижу стопу студентске мобилности у Европи.

Графикон 9. *Дистрибуција стопе мобилности у укупној студентској популацији*

Просјечна стопа мобилности према доступним подацима *Еуростудент* V истраживања у Европи износи око 10%. Поред Републике Српске, изузетно мали проценат студената са искуством мобилности од 2% имају и Србија, Хрватска, Украјина и Словачка, док је највиши резултат забиљежен у Скандинавским земљама, са скоро чак 18% студената у Норвешкој који су имали искуство студирања у иностранству. Међутим, када је ријеч о планираним студијским боравцима у иностранству, према *Еуростудент* V истраживању, Република Српска има висок проценат студената који намјеравају да дио студија проведу у иностранству. Слична ситуација је свуда у окружењу – у Федерацији Босне и

Херцеговине, Црној Гори и Србији.

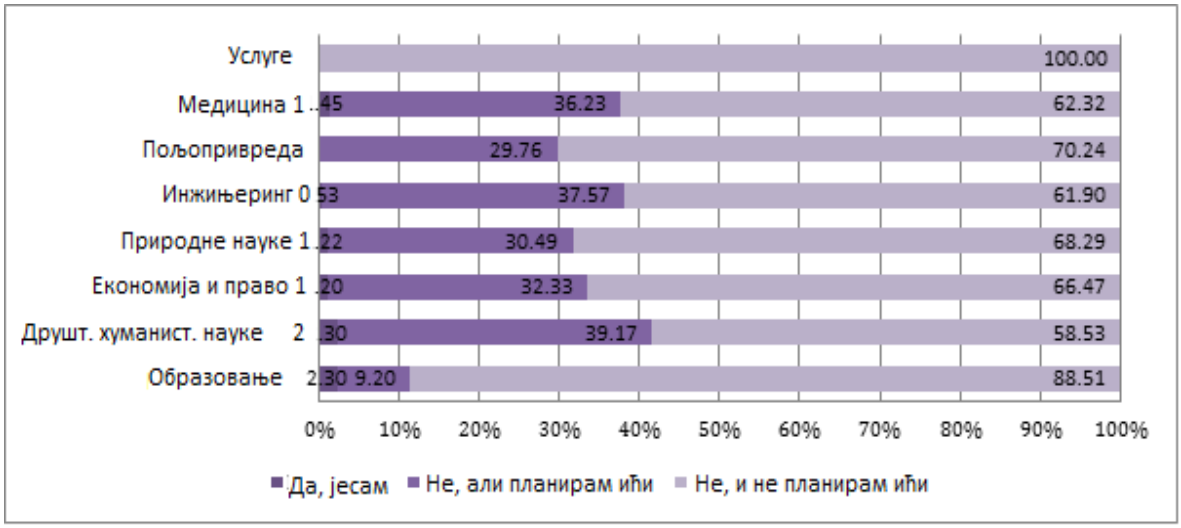
У већини других земаља, проценат планираних боравака је дупло већи у односу на реализоване студијске боравке. Ипак, у Републици Српској су најбројнији студенти који не планирају да своје студије остварују у иностранству и тај број је значајно већи у односу на земље региона. Наредна табела показује стопе мобилности студената према начину финансирања школовања. Уколико се посматра просторна покретљивост студената према статусу на студијама, уочава се уједначеност између буџетских и самофинансирајућих студената, било када је у питању стопа остварене мобилности, планиране мобилности и броја студената који не планирају своје студије у иностранству.

Табела 5. *Мобилност студената према начину финансирања школовања*

Да ли сте икада студирали у иностранству?	Буџет	Самоф нансирањ
Да, јесам	1,55	1,18
Не, али планирам да идем	36,01	30,81
Не, и не ланирам да идем	62,	68,01
Укупно	100,00	100,00

Према претходним *Еуростудент* V истраживањима, јаснија слика о просторној покретљивости студената добија се укрштањем стопа мобилности и подручја образовања. Могући разлог лежи у чињеници да високообразовне установе из различитих подручја образовања имају различиту интернационалну оријентацију и сарадњу са интернационалним установама. Један од резултата који је забиљежен у већини земаља за коју су били доступни подаци о подручју образовања указује на изражену мобилност у областима хуманистичких наука и умјетности, нарочито у односу на студенте чије је подручје образовања инжењерство, машинство и грађевинарство. Објашњење ове појаве може лежати у разлогу што студенти умјетности и страних језика често проводе дио студија у иностранству ради усавршавања страних језика и упознавања других култура. Када је реч о добијеним подацима везаним за студенте из Републике Српске, стопе реализованих мобилности управо потврђују споменути налаз.

Графикон 10. *Мобилност студената у односу на област образовања*



Ипак, свој студијски боравак у иностранству највише планирају студенти из области друштвено–хуманистичких наука, инжењерства и медицине. Од анкетираних студената, најмање су мобилни студенти из области услуга – у реализованом узорку чак ниједан студент из овог подручја образовања није имао искуство са студирањем у иностранству нити га планира. Ради уочавања других фактора који утичу на покретљивост студената у Републици Српској, наредна слика представља мобилност студената према факторима који се односе на ниво уписаних студија и старост студената.

Резултати показују да је реализована стопа мобилности за студенте мастер студија већа него код студената основних студија. Када је ријеч о планираним боравцима у иностранству, ситуација је слична – студенти мастер студија у нешто већој мјери планирају студијски боравак. Када упоредимо тенденцију студената за студирањем у иностранству према старосној категорији, мобилност је најмања међу студентима који имају преко 30 година, док је највећи проценат студената у групи оних који имају између

25 и 29 година остварило међународну мобилност. Најмлађи студенти у највећој мери планирају одлазак на студијски боравак. Као што је напоменуто у уводном дијелу, доступна литература о међународној мобилности указује на то да је један од најутицајнијих фактора који утиче на мобилност студената управо социјално поријекло студената, односно образовање њихових родитеља. Другим ријечима, приступ интернационалној мобилности је социјално селективан.

Табела 6. *Мобилност студената у односу на старост студента и ниво студија*

Да ли сте икада студирали у иностранству?	До 21 годину	Од 22 до 24 године	Од 25 до 29 годин	Преко 30 година	Основне студије	Мастер студије
Да, јесам	1,13	1,24	3,03	0,00	10	5,13
Не, али планирам да идем	35,75	30,58	28,28	3,85	32,41	35,90
Не, и не планирам да идем	63,2	68,18	68,69	96,15	66,50	58,97
Укупно	100,00	100 00	100,00	00,0	100,00	100,00

Према подацима *Еуростудент* V истраживања, ова чињеница је нарочито видљива. У већини држава студенти са високим социјалним поријеклом, односно студенти чији су родитељи високообразовани су склонији студирању у иностранству и чешће планирају боравак у иностранству. Иако стопе одлазне мобилности нису високе, потребно је истражити развој академских каријера мобилних студената, као и њихова искуства на тржишту рада, те утврдити број студената који се враћају у Републику Српску, који и даље остају мобилни током својих каријера, те који је то број студената који трајно одлазе из Републике Српске. Занимљиво би било добити одговоре на питање да ли високо образовање у Републици Српској пружа кључне компетенције за живот у свијету, укључујући стране језике, приступ међународно освијештеној настави и истраживању, те студентске склоности ка припадности европској и свјетској заједници.

На крају, треба размотрити степен међународне мобилности и сарадње међу високошколским установама: у којој мјери прикупљају податке о овим студентима и користе мобилност за свој напредак, као и какве користи може имати високо образовање од великог броја свршених студената који сада живе у иностранству.

У октобру 2014. године Европска комисија под покровитељством Платформе Западног Балкана за образовање и обуку, организовала је регионалну конференцију:

„Програми ЕУ за високо образовање, њихова улога и ефекти на Западном Балкану“. На конференцији су представљени резултати пројеката високог образовања у оквиру програма Темпус, Ерасмус Мундус, Жан Моне и Марија Кири. Учесници су дискутовали о карактеристикама добрих пројеката и о томе шта је још потребно за даљи развој високог образовања у региону. Чланови академске заједнице истакли су на овој Конференцији да је интернационализација кључна за будући развој.

Слика 8. *Регионална Конференција о програмима ЕУ за високо образовање* **,** *Београд 2014.*

Извор: European Commission, Education and Training. Интернет адреса: http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher–training_en.htm

Међутим, ово питање треба стратешки ријешити. Покушаји да се изграде међународне везе постоје, али су они фрагментирани и појединачни. У наредном периоду потребно је обезбиједити финасирање мобилности студената, потпуно признавање резултата

студирања у иностранству, ефикасно одобрење студентских виза и системско рјешавање питања која имају значај за њихов боравак у Републици Српској, као што су здравствена заштита, смјештај и др.

6.4. Финансирање високог образовања

Реформа високог образовања захтијева интензивно ангажовање великог броја учесника, као и одређене трошкове. Такође, реформа подразумијева подизање општег квалитета наставе, па тиме и улагање у нову опрему и кадар потребан за другачији приступ настави (интензиван рад са малим групама, континуирано оцјењивање, стално усавршавање кадра и др.). У претходном периоду издвојена су финансијска средства за финансирање плата запосленог наставног и административног кадра, инвестирано је у објекте и опрему јавних високошколских установа, студентске стипендије, студентски стандард и рад студентских организација. Осим тога, средствима Буџета Републике Српске, у складу са Законом о буџетском систему Републике Српске и другим позитивним прописима из ове области, суфинансирају се: научноистраживачке дјелатности, трошкови материјала и услуга, опрема и услови за студирање студената с инвалидитетом, трошкови за набавку сталних средстава, међународне размјене студената и академског особља и програми и пројекти студентских организација. Поред буџетских издвајања и школарина, донаторска и кредитна средства за капитална улагања у високом образовању су такође присутна, али често недовољна, а исто тако и средства за стручно образовање и усавршавање. Установама високог образовања су на располагању и међународни фондови, како за унапређење наставе тако и за истраживање. Консултантски или истраживачки уговори са приватним предузетницима и индустријом такође представљају један од прихода високошколских установа. Осим тога, неопходно је наставити с трендом повећаног издвајања јавних средстава за финансирање високог образовања уз развој инструмената за праћење ефеката тог повећања, имајући у виду пресудан утицај развоја високог образовања на развој свих осталих сегмената друштва и привреде.

Функционисање јавних високошколских установа у систему трезорског

пословања довело је до позитивних ефеката и повећања одговорности за трошење јавних средстава. Међутим, недовољно развијен систем индикатора успјешности и систем мјерења исхода спровођених политика, узрок је недовољне ефикасности јавних високошколских установа.

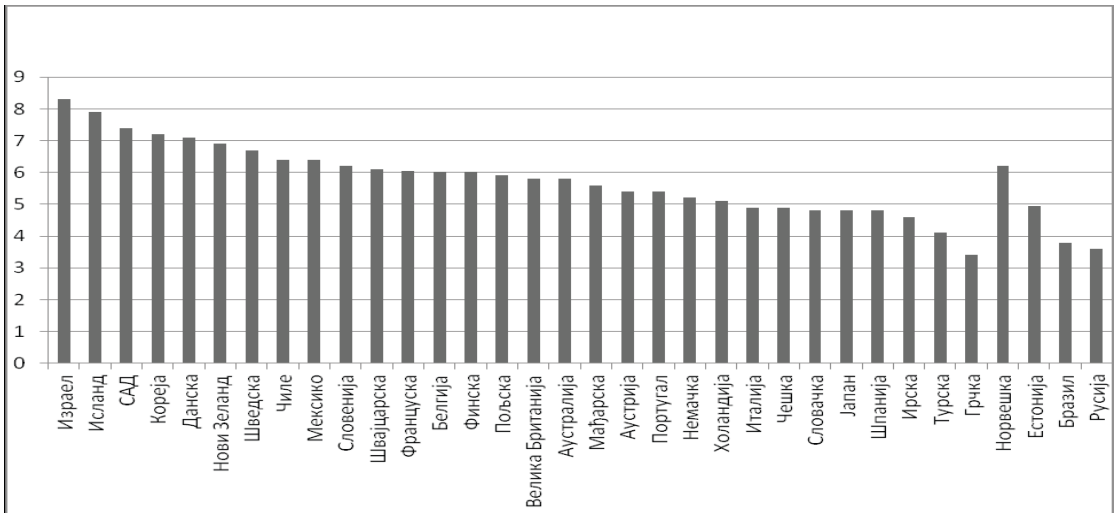
Према Одлуци о упису студената на прву годину студија за академску 2016/17. годину 32% студената финансира се из буџета Републике Српске, а 68% студената ће суфинансирати своје студије. Поређења ради у академској 2010/11. години 58% се финансирало из буџета Републике Српске, а само 42% студената је суфинансирало своје студије. Чињеница је да је школарина коју плаћају студенти који суфинансирају своје школовање значајно мања од стварне цијене студија, тако да се може рећи да се и ови студенти школују у значајној мјери из буџета Републике Српске. Проблем оптерећености државне касе финансирањем студирања присутан је и у окружењу.

> „..са омасовљавањем универзитетског образовања расте потреба за већим издвајањем за функционисање система, што када је у питању јавни сектор недвосмислено значи или већа улагања из буџетских средстава или веће ослањање на тзв. „трећи канал“, односно, сопствено приходовање универзитета из различитих извора. Стога повлачење државе приморава универзитет да се окрене тржишту.“ (Спасојевић, Клеут, Бранковић 2012: 1161–1162)

С обзиром на наведено, неопходна је корјенита реформа система финансирања високог образовања која ће од високошколских установа створити самоодрживе јединице које се највећим дијелом финансирају из сопствених средстава. Да би се ово постигло, стратегија финансирања мора бити заснована на *output*–у, тј. излазним резултатима и ономе што се жели постићи финансирањем високог образовања. У том правцу, финансираће се само оно што је потребно, одрживо, конкурентно као и звања која су потребна у циљу заштите националног идентитета. Такође, систем расподјеле финансија, утврђивање стварних потреба високошколских установа, контрола утрошка додијељених средстава и одговорност за финансијско пословање високошколских установа морају бити јасни и недвосмислени. На крају, неопходна је суштинска повезаност високошколских установа и привреде и успостава тржишно оријентисане уписне политике.

Издвајања за образовање показују како нека земља третира образовање у односу на своју свеукупну расподелу ресурса. Она се најбоље могу сагледати кроз проценат бруто домаћег производа који се издваја за ову област. Овај показатељ пружа стварну слику постотка националног богатства који се улаже у образовање и образовне установе. Издаци за образовање су инвестиција у будућност, која може да помогне бржи друштвени раст, повећа продуктивност, допринесе личном и друштвеном развоју и смањи друштвену неједнакост. Најразвијеније земље у свијету посебну пажњу усмјеравају на високо образовање и истраживачке пројекте. Богатије земље далеко више улажу у образовање од других земаља. Ако посматрамо фазе економског развоја држава, морамо примијетити да земље с иновацијама вођеном економијом, као што је Кореја, пуно улажу у образовање, а посебно у високо образовање, науку и истраживање. Међутим, неразвијеним земљама и земљама у транзицији је неопходно што више образованих људи или интелектуалаца да би успјели да повећају продуктивност, побољшају технолошки развој и иновативност, а самим тим и развој друштва.

Графикон 11. *Издвајања за образовање земаља OECD у 2012. години (у % БДП)*



На графикону 11. представљени су индиректни издаци за образовне установе из јавних и приватних извора у земљама OECD. Земље OECD, у просјеку, значајан удио националних средстава улажу у образовање, односно 6,2% свог бруто домаћег производа. Највеће инвестиције за образовне установе могу се видјети у Данској, на Исланду, у

Јужној Кореји и Сједињеним Америчким Државама. У економији Израела издваја се за образовање 8% бруто домаћег производа, а Нови Зеланд и Шведска издвајају више од 6,5%. Међутим, од 28 земаља OECD, њих осам, као и три партнерске економије за које су доступни подаци, улажу мање од 5%, а у Грчкој и Турској, као и у Бразилу и Руској Федерацији, овај број је између 3,4 и 4,1%. За високо образовање се издваја више од једне четвртине заједничких издатака земаља OECD намијењених за образовне установе (1,9% заједничког бруто домаћег производа). За високошколске установе Јужна Кореја троши 2,3%, а Сједињене Америчке Државе 2,9% свог бруто домаћег производа. Ове двије земље, с економијом Чилеа (2,0%), показују највиши удио приватних издатака за високошколски ниво образовања. У односу на бруто домаћи производ, Сједињене Америчке Државе за високо образовање троше три пута више од Италије, Португала и Турске и Естоније, а четири пута више од Бразила и Руске Федерације. Одређене компаративне економске студије углавном показују да све земље у региону заостају за међународно препорученим циљем од 6% БДП–а за образовање. Земље из региона у просјеку троше 4% БДП–а на образовање, са изузетком Словеније која даје 6%, а издвајања у Републици Српској су такође процијењена на око 4% БДП–а, док је на високо образовање, посматрајући само буџетска средства у 2014. години издвојено 0.80% БДП–а. У економски развијеним земљама проценти издвајања БДП–а за образовање и високо образовање су неупоредиво виши.

Финансијска улагања у истраживање и развој су повећана, тако да су бруто домаћи издаци за истраживање и развој у 2012. години износили 0,40% БДП–а, од чега 0,32% БДП–а из пословног сектора и 0,08% БДП–а из јавног сектора. Тај проценат је у 2011. години износио 0,30% БДП–а, од чега 0,18% БДП–а из пословног сектора и 0,12% БДП–а из јавног сектора. Бруто домаћи издаци за истраживање и развој у 2010. години износили су 0,25% БДП–а. Ови подаци охрабрују, јер указују на то да се повећавају бруто домаћи издаци за истраживање и развој и да би се могло очекивати достизање бруто домаћих издвајања за истраживање и развој од 0,5% БДП–а у 2016. години. Подаци преузети из Информације о реализацији Стратегије научног и технолошког развоја Републике Српске 2012–2016. године, за период 1.1.2014 – 31.12.2014. године. С друге стране, подаци о издацима за истраживање и развој из пословног, односно јавног сектора,

који указују на значајан пораст издатака у пословном сектору и смањење изадатака у јавном сектору указују на могућност да се доведе у питање остварење стартешког циља, или да се проценат бруто домаћих издатака за истраживање и развој у наредним годинама смањи. Због тога се у наредном периоду с посебном пажњом треба односити према буџетским издвајањима за истраживање и развој, која треба да буду у највећој могућој мјери усклађена са Стратегијом научног и технолошког развоја Републике Српске до 2016. године.

Посебно је забрињавајућа чињеница да је расположиви доходак стагнирајући, што се негативно одражава на куповну моћ становништва. Усљед ниског нивоа економске активности долази до смањења јавних прихода, чиме се ограничавају могућности за буџетско финансирање високог образовања. С друге стране, раст незапослености и поред релативно стабилних и прихватљивих цијена услуга високог образовања, свакако се негативно одразио на упис на универзитете и њихове приходе. Смањење средстава довело је до тога да су универзитети принуђени да смање трошкове рада, али се то не смије одразити на квалитет њиховог рада.

Табела 7. *Упоредни преглед издвајања за високо образовање и за истраживање у Републици Српској и у окружењу, у односу на БДП*

Земља	**Високо образовање у цијелини**	**Истраживање**
Република Српска	0,80%	-
Србија	0,90%	0,32%
Хрватска	0,72%	0,32%
Словенија	1,26%	–
Црна Гора	1,10%	0,30%

Установе високог образовања широм свијета су прошле кроз реформе које су усмјерене прво на потребе универзитета да учествују и у другим активностима поред наставе. Ове активности укључују спровођење истраживања и примјене у пракси. Главна одговорност запослених на универзитетима је да се поред наставе баве и научноистраживачким радом и истраживањима у сарадњи са привредом. Да би се одржали квалитет и ефикасност рада универзитета у условима смањења и недостатка

финансијских средстава, потребно је стратегију развоја универзитета прилагодити и усмјерити према заинтересованим странама. Заинтересоване стране за рад универзитета су послодавци и студенти као корисници услуга универзитета, држава која је власник и финансијер јавних универзитета, друштвена заједница која очекује да запослени на универзитетима буду покретачи привредног развоја, запослени на универзитету и родитељи студента који су финансијери рада факултета у одређеном износу.

Јавне универзитете финансира држава и самим тим мање реагују на захтјеве тржишта. Међутим, без ефикасног система за мјерење перформанси успјешности, универзитети могу доживјети незадовољство факултета, а на факултетима је могуће смањење квалитета. Менаџменти универзитета имају тенденцију да користе средства добијена од државе и да је то примарни показатељ успјешности универзитета. Често не постоји веза између стратешких циљева универзитета и средстава која су добијена од државе, посебно у погледу научноистраживачког рада. Да би се све ово превазишло потребно је дефинисати и имплементирати модел за мјерење успјешности универзитета. Положај универзитета на тржишту високог образовања и све већа конкуренција приватних високошколских установа треба да су покретачка снага за увођење модела и праћења перформанси успјешности. Развој објективног модела за мјерење успјешности високошколских установа је сложен задатак. Модел који би био добро осмишљен допринио би стварању нових знања, вјештина, одржавао и побољшавао квалитет студијских програма, повећао финансирање из екстерних извора и допринио бољем положају универзитета у Републици Српској.

Што се тиче проблема у финансирању високошколских установа, треба нагласити да се они могу смањити на више начина, нпр:

- Рационализацијом броја факултета и студијских програма на јавним високошколским установама;
- Потицањем универзитета да самостално остварују приходе реализацијом већег броја међународних и домаћих научних и стручних пројеката;
- Повећаном активношћу академског особља у научноистраживачком раду;
- Стварањем „пословних инкубатора“, односно института који ће доносити финансијску добит, а уједно бити мјесто обављања праксе студената. Такви

институти би требало да помогну развоју Републике Српске.

Даљи развој универзитета треба да има за циљ повећање самоодрживости, кроз принципе академских слобода, научноистраживачког рада и предузетништва по моделу интелектуалне корпорације. Потребно је јачати предузетничку функцију универзитета како би универзитет постао отворени универзитет који ће у значајнијој мјери сам обезбјеђивати дио средстава за свој рад, одакле би произишло не само материјално унапређење универзитета, већ и смјернице за развој студијских програма у складу са потребама друштва.

Знање и високообразовни кадрови треба да буду носиоци економског развоја и напретка друштва. Нажалост, свједоци смо да БДВ опада сваке године и да је економски раст све мањи, број сиромашних све већи, а проценат незапослених сваке године расте, те је јасно да основни циљ реформе није постигнут и да се још треба радити на овоме.

VII УНАПРЕЂЕЊЕ КВАЛИТЕТА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

У цијелом свијету расте занимање за квалитет и стандарде, који се прихватају као основни оквир и концепт за укупан развој високог образовања. Показало се да квалитет високог образовања представља срж успостављања европског простора високог образовања. На Берлинској конференцији 2003. године министри су истакли да ће развијати заједничке критеријуме и методологије осигурања квалитета. Такође су нагласили да, сагласно са принципима институционалне аутономије, примарна одговорност за осигурање квалитета у високом образовању лежи на свакој установи посебно, а то значи и одговорност академског особља. Поступци интерног и екстерног обезбјеђења квалитета обављају се у односу на релевантне међународне и националне стандарде, те у односу на постављене циљеве и политике високошколске установе.

За област високог образовања у Републици Српској и Босни и Херцеговини релевантни су Стандарди и препоруке за осигурање квалитета у европском простору високог образовања које је 2005. године усвојила и 2009. године ревидирала Европска асоцијација за осигурање квалитета у високом образовању – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education).

Ови стандарди, препознатљиви по општеприхваћеној скраћеници ESG (European Standards and Guidelines), конципирани су у генеричком облику, са намјером да се националним структурама остави простор за креирање специфичних захтјева примјерених политичим, друштвеним, културним, језичким, традиционалним, образовним и другим разноврсностима. Тиме се обезбјеђује широка прихваћеност ових стандарда на укупном европском простору високог образовања.

Стандарди и препоруке Европске асоцијације за осигурање квалитета у високом образовању који се односе на интерно и екстерно осигурање квалитета у високом образовању, заснивају се на неколико основних принципа обезбјеђења и осигурања квалитета у јединственом европском простору високог образовања. Међу њима су најзначајнији:

- „Високошколске установе имају примарну одговорност за квалитет својих услуга и за обезбјеђење и осигурање тог квалитета;

- Кроз квалитет и стандраде високог образовања морају се очувати интереси друштва;
- Квалитет студијских програма мора бити развијен и унапређиван за студенте и друге кориснике високог образовања у цјелокупном јединственом европском образовном простору;
- Обавезна је ефикасна и ефективна организациона структура која обезбјеђује квалитет студијских програма;
- У процесу осигурања квалитета значајни су транспарентност и екстерне експертске провјере;
- Треба подстицати и развијати културу квалитета у високошколским установама;
- Неопходно је започети процесе кроз које високошколска установа може да покаже своју одговорност, укључујући и одговорност за улагање јавног и приватног капитала;
- Високошколска установа треба да представи свој квалитет у земљи и иностранству“ (Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у европском простору високог образовања 2005).

Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у европском простору високог образовања ревидирани су и усвојени на Министарској конференцији у Јеревану у мају 2015. године. Нови ESG почивају на сљедећа четири принципа за осигурање квалитета у европском простору високог образовања:

- Установе високог образовања имају примарну одговорност за квалитет образовања којег пружају и осигурање квалитета;
- Осигурање квалитета је прилагођено разноврсности система високог образовања, установама, програмима и студентима;
- Осигурање квалитета подржава развој културе квалитета;
- Осигурање квалитета узима у обзир потребе и очекивања студената, других интересних страна и друштва.

Стандарди за осигурање квалитета су подијељени у три дијела која су међусобно повезана и заједно чине основу за Европски оквир осигурања квалитета:

- Интерно осигурање квалитета;
- Екстерно осигурање квалитета;
- Агенције за осигурање квалитета.

Иако су међународни стандарди основни документ у области обезбјеђења квалитета, ова област је једним дијелом регулисана и Законом о високом образовању Републике Српске и Оквирним законом о високом образовању БиХ. Поменутим међународним стандардима и законском регулативом дефинисана су тијела која имају надлежности у области обезбјеђења квалитета високог образовања. Досадашња европска пракса у начину формирања тијела која брину о квалитету не нуди јединствен модел, тако да су присутна различита рјешења у различитим земљама Европе. У правилу се на државном или регионалном нивоу формира одређен број агенција, које се обједињују у европску мрежу агенција за осигуирање квалитета (ENQA) под условима утврђеним ESG стандардима.

С обзиром на постојеће уставне надлежности ентитета и кантона у области образовања, а у складу с оквирним законом о високом образовању БиХ, формирана је Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета Босне и Херцеговине, а Законом о високом образовању Републике Српске успостављени су Агенција за акредитацију високошколских установа Републике Српске и Савјет за развој високог образовања и обезбјеђење квалитета.

7.1. Национални оквир квалификација

На министарској конференцији у Берлину договорено је да све земље чланице болоњског процеса креирају национални оквир упоредивих и компатибилних квалификација за свој систем високог образовања, описујући квалификације у оквиру потребног радног оптерећења, нивоа студија, исхода учења, компетенција, профила и стечених звања. Такође, на конференцији је наглашено да сви национални оквири квалификација треба да буду довољно свеобухватни како би се уклопили и усагласили са оквиром европског простора високог образовања.

„На европском нивоу постигнут је договор о потреби описа стечених квалификација студената за све циклусе студија, дефинишући при томе опис знања,

вештина и компетенција које би требало да буду остварене и постигнуте током сваког од претпостављених циклуса. Важно је истаћи да оквир квалификација подразумева, у складу са закључцима самита у Бергену, опис квалификација помоћу:

- Исхода учења и компетенција;
- Оптерећења студената;
- Профила (у смислу поделе на академске и струковне студије) и
- Нивоа (у смислу циклуса студија)“ (Вукасовић 2006: 75).

Закључци министара на конференцији у Берлину односе се на то да је оквир квалификација превасходно национално усмјерен и да тако креирани национални оквири могу бити међусобно интегрисани помоћу повезаности са свеобухватним оквиром квалификација европског простора високог образовања. Радна група експерата је на поменутој конференцији дала низ претпоставки и приједлога за креирање и развој националних оквира квалификација. Том приликом предложено је да:

- „Оквир квалификација у европском простору високог образовања треба да буде свеобухватан, са високим нивоом генерализације и да садржи, између осталог, и описе квалификација за три циклуса студија, с додатком описа квалификација у оквиру првог циклуса студија;
- Оквир квалификација треба да садржи описе циклуса студија у форми дескриптора општих квалификација и компетенција који се могу користити као референтне тачке (Даблински дескриптори усвојени су као адекватни описи компетенција за сваки циклус студија у оквиру европског простора високог образовања, а предложене су и опште претпоставке и очекивана достигнућа студената који представљају завршетак сваког од установљених циклуса студија болоњског процеса);
- Све земље потписнице ће завршити процес креирања националног оквира квалификација до 2010. године“ (From Berlin to Bergen 2005: 25).

Настојања радних група, министара свих земаља чланица, односе се на стварање националног оквира квалификација који ће бити компатибилан са европским и на тај начин повезан и са оквирима осталих земаља чланица. То ће омогућити студентима једноставнију вертикалну и хоризонталну мобилност, запошљивост, наставак студија на другим универзитетима, стицање радног искуства и на тај начин обезбиједити

квалитетну размјену ресурса у оквиру европског простора високог образовања. Приликом креирања националног оквира квалификација, захтјева се висок ниво транспарентности, а поред тога и као један од значајних захтјева министара наводи се да би свака земља требало да докаже и потврди компатибилност свог националног оквира са свеобухватним европским оквиром квалификација. Приликом спровођења самоевалуације свака земља би требало да се води јасно утврђеним процедурама за провјеру адекватности и компатибилности националног оквира, при чему сви резултати треба да буду јавно доступни. Препорука је, такође, да национални оквир квалификација треба да садржи и дефинисане процедуре за признавање и препознавање неформалног и формалног образовања.

У оквиру болоњског процеса и развоја Европског оквира квалификација дефинисани су исходи учења и компетенције за троциклични систем високог образовања. Понуђене су опште компетенције, знања и вјештине којима студенти треба да овладају након завршеног одређеног циклуса студија. Опис квалификација за сваки циклус студија највише се ослања на, такозване, Даблинске дескрипторе и представља конкретизацију јасних квалификација које су генерализоване и важе за цјелокупан европски простор високог образовања. На тај начин је сугерисано свим државама да се приликом израде националног оквира квалификација воде заједничким европским оквиром, Даблинским дескрипторима и расподјелом ECTS бодова.

7.1.1. Исходи учења – кључан аспект квалитета високог образовања

Шта је то што образовањем желимо постићи? Које способности и компетенције желимо развити? Какве стручњаке желимо имати? – само су нека питања на која морамо тражити одговор уколико желимо унаприједити квалитет високог образовања.

Када говоримо о квалитету образовања, не можемо занемарити исходе учења. Исходи / резултати учења *(Learning Outcomes)* су знања и вјештине, те самосталност и одговорност које је особа стекла учењем и доказује их након завршетка одређеног периода учења.

Графикон 12. *Алгоритам креирања исхода учења*

АЛГОРИТАМ КРЕИРАЊА ИСХОДА УЧЕЊА

Алгоритам креирања исхода учења је настао у оквиру ТЕМПУС пројекта „Квалификацијски оквир Босне и Херцеговине за високо образовање“ BHQFHE, – који је финансиран од стране Европске комисије.

Исход учења може се описати као изјава шта се од ученика очекује да зна, разумије и шта може примјенити након завршетка процеса учења. Исходи учења могу бити писани за поједине предмете или програмске компоненте, за цијели програм, или за квалификацијски ниво. Исходи учења су обично подијељени на резултате учења појединих предмета који су везани за предметне дисциплине и опште исходе учења који су преносиви с једне академске дисциплине на другу. У пракси се „исход учења“ користи како би се показао укупни учинак програма образовања. Основна улога исхода учења је да осигурају јасне и транспарентне дескрипторе на нивоу програма и дескрипторе на нивоу квалификације због чега исходи учења имају важну улогу у креирању и артикулисању националних и болоњских свеобухватних квалификацијских оквира.

> „Нови изазов за све који учествују у развоју студијских програма у високом образовању представља употреба исхода учења, тако да се процес учења сагледа из угла студената, а не из угла потреба наставног процеса, те да се на тај начин унаприједи квалитет учења за студенте.“ (Allan 1996: 12)

Савремени трендови и промјене које са собом носи Болоњска декларација, указују на промјену традиционалне парадигме учења. Субјекатски положај се додјељује студенту, тако да у фокусу више није само настава, него се акценат ставља на компетенције којима студенти треба да овладају након завршеног одређеног студијског програма. Процес учења се са наставника и наставе премјешта на студента, његове потребе, као и квалитет знања и способности које стиче током образовања. Изјаве које се зову исходи учења, користе се да изразе шта се од студената очекује да умију да раде на крају периода учења (Kennedy 2007). Адекватно формулисање исхода учења доприноси да се студентима јасно саопштава шта се од њих очекује, рангира се ниво очекивања, према томе се припремају методе учења, али и методе праћења напретка студената и оцјењивање њиховог рада. Врло је важно прецизно изразити жељену активност

студената којом ће демонстрирати усвојено знање или вјештине, а то се нарочито односи на оне активности које ће се пратити и на темељу којих ће наставник оцијенити студената. Поред студијских програма, битни фактори обезбјеђења квалитета високог образовања јесу квалитет и ефикасност наставног процеса, те остварени исходи учења, као и развијене компетенције студената (Гајић 2009).

Исходи учења су важни и за признавање високошколских исправа и периода студија. Стога, суштинско питање које се поставља студенту или дипломцу више неће бити: „Шта је било потребно да урадиш да би стекао диплому?“, него: „Шта можеш да радиш сада када си стекао диплому?“

7.1.2. Компетенције за друштво знања

Као што је већ поменуто у претходном дијелу о промјени парадигме учења и образовања, у новом приступу се доста говори о развоју компетенција. Информације убрзано застаријевају, замјењују их нове, савременије, наука и техника се развијају, знање човјечанства се убрзано повећава, оно што смо знали јуче постаје дио наше историје. Због тога је усвајање знања и готових информација превазиђен начин учења. У времену убрзаног развоја и прогреса потпуно је нереално очекивати да образовање понуди одговор као што је пуко усвајање и меморисање чињеница.

Међутим, значајно је конкретније одредити појам „друштво знања“. Дакле, овај појам се не односи само на овладавање техничко–технолошким и инфорамционим ресурсима у сврху прилагођавања тржишним условима неолиберално капиталистичког друштва, него подразумијева велика улагања у знање као основну покретачку силу у друштву. То даље подразумијева велика улагања државе у образовање и истраживање, као и висок проценат високообразованог становништва.

> „Стога се и образовање мора третирати као центар, као родно мјесто друштва знања, а (образовни систем), као његова најзначајнија институција. Основни захтјев постављен пред образовни систем је да сваки појединац разумије научено, те да исто може употребити за ријешавање конкретних, практичних проблема у динамичном радном и животном окружењу.“ (Миладиновић 2011: 34)

Такође, професор Мара Ђукић истиче да нова образовна парадигма у центар мора ставити развој способности и вјештина, кључних компетенција за живот у друштву знања. Императив савременог образовања јесте развој компетенција студената за сналажење и учење након завршених студија. Када напусте своје универзитете, стечена знања ће морати стално унапређивати, допуњавати и осавремењивати. Знати гдје пронаћи одређену информацију је сада много важније него моћи је запамтити. Рјешење је у компетенцијама, тј. развити код студената оне компетенције које им омогућавају активан и квалитетан живот у савременом друштву. Тиме се опет враћамо на исходе учења и потребе да приликом формулације исхода узмемо у обзир оне способности које желимо развити код студената како би одговорили потребама друштва (Ђукић 2010).

Када говоримо о исходима учења поново се враћамо на питање квалитета образовања, јер је то појам од којег почиње и са којим се завршава процес образовања. Заједнички оквир високог образовања треба да понуди смјернице које ће бити комплементарне за све системе образовања. Посебне напоре треба уложити у схватање значаја високог образовања, побољшање и развој истраживања. Напори усмјерени на структуралне промјене и побољшање квалитета високог образовања треба да охрабре студенте да изразе своје мишљење и ставове о актуелним проблемима, да слободно учествују у дијалозима и расправама.

Компетенције укључују способности студената да самостално организују своје вријеме, ефикасно рјешавају задатке, достижу, процјењују и усвајају нова знања, као и да та знања примјењују у различитим ситуацијама и другачијем контексту. Посебна је одговорност на студентима који треба више времена да посвете учењу. Такође су значајне особине које подразумијевају флексибилност, прилагодљивост, али и самосталност и дисциплину, руковођење информацијама у процесу учења, и развијање критичког мишљења. Поред ових компетенција, потребно је посједовати способност успјешног комунцирања, разумијевања за различитост, као и самопоуздање.

Сви европски трендови у образовању указују на премјештање фокуса интересовања од приступа „у чијем је средишту професор“ ка приступу образовању који је „оријентисан на исходе учења“. Тај тренд је добио нови замах болоњским процесом,

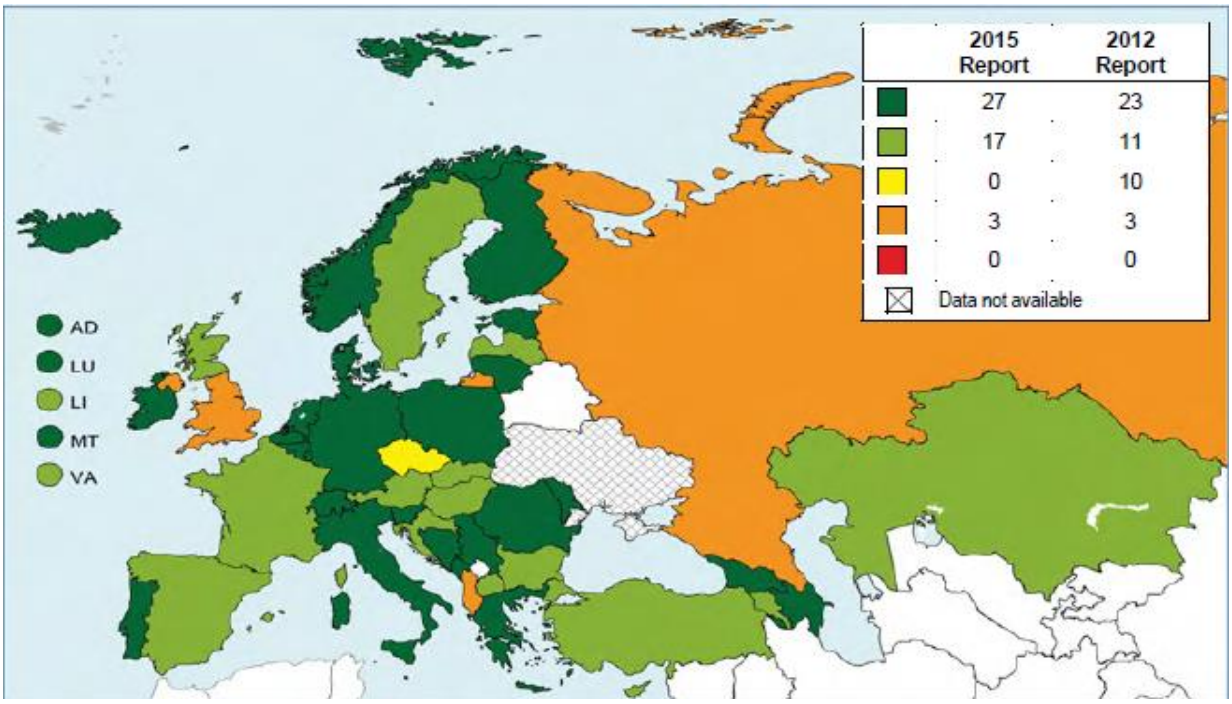
који акценат ставља на студента и потребу за већом прецизношћу приликом израде студијских програма.

7.2. Европски систем преноса бодова (ECTS)

У креирању европског простора високог образовања, битно је увести јединствен начин оцјене стечених знања, вјештина и компетенција, дефинисања квалификација и звања, завршеног циклуса студија, реализованих курсева и испита и обављених академских наставних и ваннаставних активности. Болоњском декларацијом предвиђено је увођење Европског система преноса бодова (European Credit Transfer System – ECTS), што у знатној мјери олакшава међународно признавање студијских програма, стечених квалификација, мобилност студената, наставника, истраживача, усаглашавање образовних система различитих држава и др. Европски систем преноса бодова усмјерен је на студенте и заснован на транспарентности исхода и процеса учења. Креиран је с циљем олакшавања планирања, извођења, евалуације, признавања квалификација и мобилности студената. Употреба ECTS бодова широко је распрострањена у високом образовању. Увођење ECTS бодова с једне стране омогућава студентима студирање у иностранству и гарантује академско признавање њиховог ангажовања, док с друге стране високошколским установама пружа транспарентност нудећи детаљне податке о појединим студијским програмима.

ECTS бодовима утврђује се радно оптерећење студената потребно за остварење постављених исхода учења и подразумијева поступак додјеле одређеног броја бодова стеченој квалификацији, цијелом студијском програму или одређеним дијеловима програма. Сваки од претпостављених дијелова студијског програма требало би да има логички досљедан и јасан скуп исхода учења, адекватне критеријуме процјене стечених знања и вјештина, одређено оптерећење и назначени број ECTS (Европска комисија 2009). Приликом додјељивања бодова одређеним предметима неопходно је водити рачуна о оптерећењу студената, при чему се подразумијева потребно вријеме за достизање постављених исхода учења. То вријеме се не односи само на директне часове наставе, јер они представљају само један елемент радног оптерећења студената. Поред времена проведеног на настави, важно је узети у обзир и вријеме потребно за

савлађивање других обавеза које су предвиђене студијским програмом. Таква додатна ангажовања студената односе се и на вријеме потребно за самостално проучавање литературе, рад у групи или тиму на припреми и реализацији одређених задатака (израда семинарских радова, реализација истраживања и пројеката, припрема презентација, извођење лабораторијских вјежби, прикупљање материјала, практичан рад и др.), затим вријеме потребно за обављање праксе, као и вријеме потребно за припрему за директне провјере знања (колоквијуми и испити).



Слика 9. *Имплементација ECTS бодова*

Извор: The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015.

Слика 9. показује 44 земље које су у тамнозеленој или свијетлозеленој боји у односу на 34 у 2012. години и четири преостале земље које су у наранџастој боји у погледу спровођења ECTS система преноса бодова. Албанија, Русија и Велика Британија су једине земље у којима се ECTS кредити додељују у мање од 75% програма.

Управо се највећи спорови око примјене реформе воде у вези са системом бодовања. Неадекватна примјена и структура бодовања суштински утиче на исходе учења и доводи до неравномјерне оптерећености студената по предметима и лоше координације проведеног времена на факултету и времена предвиђеног за учење. Квантификација предмета често је предмет критика научне јавности.

7.3. Додатак дипломи – Diploma Suplement

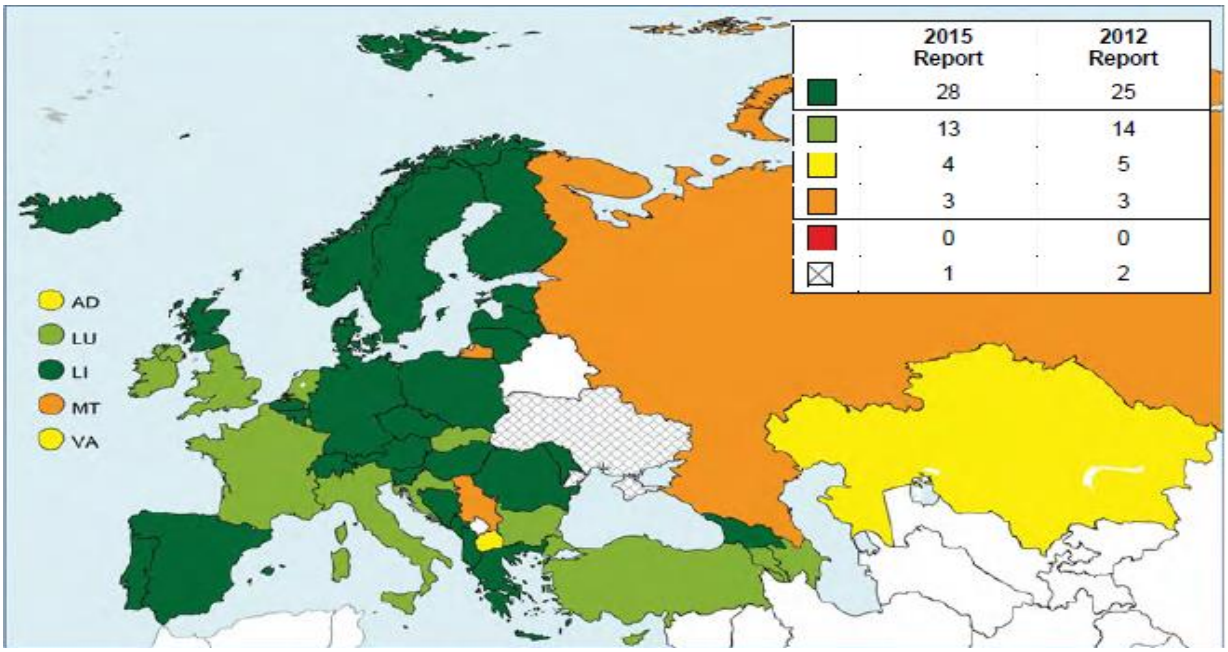
Болоњском реформом је, поред увођења система преноса бодова, предвиђено и увођење додатка дипломи (Diploma Supplement) као саставног дијела документа који се поред званичног доказа о стеченим квалификацијама издаје након завршеног одређеног циклуса студија високог образовања. Циљ увођења оваквог документа јесте обезбјеђење признавања и препознавања академских и професионалних квалификација у европском простору високог образовања, како би се повећало запошљавање европских грађана.

„Недостатак информација о значају и вриједности академских звања и диплома и разлике међу студијским програмима, наводе се као неки од разлога због којих званичне дипломе нису довољне и не дају релевантне информације о стеченим квалификацијама“ (Berg & Teichler 1988). Аутори предлажу увођење посебног документа који би био додатак свакој дипломи, која се издаје на крају завршеног одређеног циклуса формалног образовања и садржавао би стандардизоване елементе тако да вриједност сваке одговарајуће дипломе, стеченог звања и квалификације учине што транспарентнијим, како би се олакшало признавање квалификација, а тиме и већа мобилност студената и запослених. Додатак дипломи усвојен је 1999. године и од тада је постао саставни део националних закона о високом образовању многих земаља које су потписнице Болоњске декларације. Државни званичници задужени за високо образовање обавезали су се да ће се до 2005. године у њиховим земљама уз званичне документе и дипломе на крају одређеног циклуса студија аутоматски издавати и додатак дипломи који се неће наплаћивати, а издаваће се на једном од најзаступљенијих европских језика. Додатак дипломи представља званичан документ који у себи садржи опис и информације о

нивоу, садржају, структури и реализацији студијског програма, као и елементе релевантних законских одредби сваке земље у којој су студије реализоване.

Увођење оваквог документа као допуне званичним дипломама и његово издавање од стране високошколских установа од вишеструке је користи за све заинтересоване стране. Студенти добијају сертификат у којем је дат објективан опис вјештина и компетенција које су стекли и развили током образовања, које важе и могу бити препознате и признате за наставак студија и запошљавање у Европи. Универзитетима додатак дипломи омогућава јединствену промоцију и презентацију студијских програма које реализују, исхода учења и компетенција свршених студената, а квалитет и значај њихове образовне услуге на тај начин постаје транспарентнији. Знатно се олакшава и убрзава административна процедура у вези с признавањем и вредновањем стеченог образовања и квалификација за студенте из иностранства.

Поред студената и универзитета, значајно је да за послодавце додатак дипломи представља могућност за брже проналажење и запошљавање појединаца са адекватним квалификацијама, вјештинама и знањима потребним за конкретно радно мјесто и обављање одређене врсте посла. Додатак дипломи олакшава мобилност студената и наставника, као и свршених стручњака ради запошљавања у свим земљама Европе, повећава квалитет образовног процеса, јача Европски простор високог образовања.



Слика 10. *Земље у којима се издаје додатак дипломи*

Извор: The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015.

Подаци из Извјештаја о европском простору високог образовања за 2015. годину показују да постоји напредак у издавању додатка дипломи у односу на 2012. годину. Међутим, двије трећине земаља није успјело да испуни све захтјеве, да додатак дипломи издају сваком дипломираном студенту, аутоматски и бесплатно. Све земље издају додатак дипломи, али у неким случајевима само на захтјев странке (Андора, Азербејџан, Русија, Србија и Словачка). Већина земаља је изабрала енглески као главни ненационални језик за додатак дипломи. Неколико земаља, на примјер Румунија, Шпанија и Турска, издају додатак дипломи на другим распрострањеним језицима – француском, њемачком, италијанском или шпанском. Мађарска га издаје на енглеском, а Француска издаје додатак дипломи само на француском. Ирска и Велика Британија га издају на енглеском, док Њемачка, Италија и Шпанија аутоматски издају додатак дипломи и на енглеском (у Шпанији постоји више опција на захтјев студента), а Русија нуди додатак дипломи и на другим широко распрострањеним језицима, на захтјев студента. У Андори, Азербејџану, Француској и Ватикану, додатак дипломи се не издаје за све дипломиране студенте. Док је у 2012. години пет земаља издавало додатак дипломи уз накнаду, сада је тај број смањен на три: Црна Гора, Србија и Русија. Издавање додатка дипломи за трећи циклус је мање распрострањено него за први и други циклус, али још увијек двије трећине земаља не издају додатак дипломи за све циклусе студија.

7.4. Успостављање контроле квалитета на високошколским установама у Републици Српској

Осигурање контроле квалитета је од посебног значаја и представља процес који мора постати саставни дио сваког образовног система, јер је вредновање високошколске установе поступак који доводи до оцјене квалитета. Поред значајних ефеката, вредновање универзитета обезбјеђује и јасне увиде у многе предности и позитивне

аспекте, али и недостатке који су евидентни у образовању. Контрола квалитета је дугорочан процес који осигурава поштовање договорених стандарда. Ови стандарди треба да осигурају да свака образовна установа има могућност да достигне постављене критеријуме за обезбјеђивање квалитета. Циљ контроле квалитета је да унаприједи образовање и због тога треба да буде саставни дио свих нивоа образовања, свих аспеката образовања (предмета, програма, установа и наставног кадра) и да буде континуиран процес. Универзитети су дужни да осигурају квалитет, што је добар предуслов за стварање поузданог и ефикасног система високог образовања једне земље. Да би се то обезбиједило, потребно је развити заједничке критеријуме и методологију за осигурање квалитета. Пошто је образовање специфичан тип услуге, проблем је дефинисати његов квалитет. Постоје различита схватања квалитета високог образовања, тако да се може рећи да је квалитет мултидимензионалан, а често и субјективан концепт. Када говоримо о специфичностима квалитета високог образовања, прије свега мислимо на више група корисника услуга, односно заинтересованих страна (stakeholder–а).

Ко су корисници услуга установа у високом образовању? Да ли су студенти примарни корисници, или њихови родитељи, јер су они ти који улажу финансијска средства, или су то послодавци који имају интерес да добију што квалитетнијег радника који поседује знање и вјештине.

Графикон 13. *Заинтересоване стране за рад високошколских установа (stakeholder–и)*

За квалитет високог образовања је заинтересована и држава, која улаже значајна средства и покушава да оствари своје стратешке циљеве уз помоћ образовања, јер кроз квалитетно образовање напредује појединац, а самим тим и друштво. Питање које се често поставља је и да ли је студент корисник услуге високошколске установе или је он производ високог образовања, те да ли је термин *stakeholder* прихватљивији када се говори о корисницима услуга. Захтјеви и очекивања студената и осталих *stakeholder*-а су различити, а да би се осигурао квалитет образовања потребно је те различитости повезати и према њима ускладити свој рад. Свака од ових група има различите потребе и самим тим и различите погледе на квалитет високог образовања, због чега је потребно за сваку групу дефинисати критеријуме на основу којих они процјењују квалитет високог образовања. Студенти желе да образовањем осигурају релевантну предност на тржишту рада, тј. да се оствари квалитет као изврсност. Послодавци желе да се обезбиједи висок ниво знања и вјештина свршених студената, који могу да се изборе са комплексношћу пословања, као би остварили предност у односу на конкуренцију. Знање треба да се потврди на тржишту рада и то је једини принцип који даје дугорочне и квалитетне резултате. Запослени желе да буду задовољни послом који раде и за који су се образовали и да имају поштовање и признање од околине. Држава, која је главни финансијер јавних високошколских установа, жели да ресурси буду искоришћени на ефикасан начин и да се оствари задовољавајући ниво квалитета, тј. да се за уложени новац добије квалитет.

Да би се осигурао квалитет високог образовања потребно је спровести вредновање и оцјењивање успјешности високошколских установа и студијских програма. Вредновање може бити екстерно (спољашње) и интерно (унутрашње). Спољну провјеру квалитета рада врше екстерне агенције, независна стручна тијела, стручни одбори и тимови које формира влада. Интерно вредновање квалитета врши сама образовна установа кроз самовредновање. Успостава ефикасног система управљања перформансама у високошколским установама захтјева доста рада, знања, времена и новца.

Међутим, постоје многе предности и очекивања од мјерења перформанси успјешности, а у посљедње вријеме је и јасно изражена потреба узорковања реформских активности Болоњског процеса, у циљу мјерења успјешности. Треба сагледати неке

специфичности високог образовања, јер нам оне могу да послуже као препоруке, али и упозорење у имплементацији модела за мјерење перформанси успјешности високошколских установа.

Једна од специфичности високог образовања јесте добра покривеност законском регулативом. У високом образовању уређени су поједини елементи система управљања квалитетом, као и начин мјерења успјешности. Једна од тих регулатива јесте самовредновање које врше високошколске установе. За ефикасан систем управљања квалитетом важан је и начин избора наставног особља, као и дефинисање начина и услова уписа студената, што доприноси повећању квалитета наставног процеса. С друге стране, законска регулатива због своје апстрактности и непотпуности у погледу идентификације корисника и њихових захтјева, мјерења, анализе и континуираног побољшања услуга које из њих произилазе, не може испунити захтјеве прописане међународним стандардима квалитета. Једна од дилема је да ли и држава помоћу закона треба да наметне универзитетима обавезно мјерење перформанси успјешности на основу којих би се вршило рангирање универзитета у земљи и иностранству. Друго питање је да ли ће држава смањењем средстава за финансирање високошколских установа присилити универзитете да воде рачуна о својој успјешности и покушају да смање трошкове, а повећају квалитет.

Код мјерења перформанси успјешности у процесу високог образовања вреднују се положени испити и оцјене које студенти постижу током студирања, али оцјена као начин мјерења често се темељи на закључцима, утисцима или уопштеним критеријумима. Начин формирања укупне оцјене варира од установе до установе, као и од професора до професора. О квалитету наставе која је довела до ових оцјена и критеријумима за оцјењивање углавном се не говори. Све ово показује да је тешко одредити која су то мјерила на основу којих се мјери успјешност неке установе, а да су они прихватљиви за све заинтересоване стране.

7.4.1. Систем квалитета на универзитетима у Републици Српској

Активности на обезбјеђењу квалитета високог образовања, као једног од сегмената болоњског процеса воде се од 2005. године, када су донесени Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у европском простору високог образовања. У периоду од потписивања Болоњске декларације до данас, извршене су значајне промјене. У протеклих десет година, много је учињено у правцу интернационализације система високог образовања, отварања ка свијету и његовог усклађивања са савременим токовима европског простора високог образовања. Уведено је троциклично високо образовање, бинарни систем академских и струковних студија, европски систем преноса бодова, додатак дипломи, извршена је интеграција високошколских установа, интензивирана међународна сарадња, појачана активност у међународним пројектима усмјереним ка развоју високог образовања и науке и успостављене су чвршће везе с иностранством.

7.4.2. Структура, процедуре и ресурси система осигурања квалитета

Универзитети у Републици Српској имају тијело за осигурање квалитета које се назива Комитет за осигурање квалитета, чија је улога, одговорност и активност дефинисана статутом универзитета и правилником о осигурању квалитета. Главна улога Комитета за осигурање квалитета је савјетодавна, с упућивањем конкретних приједлога ректорском колегијуму у правцу унапређења квалитета рада универзитета. Административна и техничка подршка Комитету за осигурање, квалитета је канцеларија за осигурање квалитета чије су одговорности и активности дефинисане правилником о унутрашњој организацији и систематизацији радних мјеста и правилником о осигурању квалитета.

На факултетима дјелују сарадници за осигурање квалитета. За потребе спровођења различитих облика вредновања на факултетима се образују комисије на начин прописан правилником о осигурању квалитета. Те комисије координишу и спроводе програме самовредновања и оцјене квалитета као и поступке спровођења

евалуације наставе и услова рада од стране студената и дјелују у правцу унапређења квалитета у подручју:

- самовредновања и оцјене квалитета;
- учешћа студената у праћењу квалитета рада;
- развоја индикатора квалитета.

Комисије за осигурање квалитета на факултетима и академијама су комисије за израду извјештаја о самовредновању и оцјени квалитета и комисије за спровођење студентске анкете.

Законом о високом образовању и Статутом универзитета дефинисана је и улога студената у управљању високошколском установом и у систему осигурања квалитета. Један представник студената је члан органа управљања, управног одбора универзитета. Студенти су чланови и највишег академског тијела, сената, у броју који не може бити мањи од 15% укупног броја чланова сената, с тим да у структури треба да буду заступљени редовни студенти сва три циклуса студија. Студенти су чланови и вијећа организационих јединица у броју који не може бити мањи од 15%, комитета за осигурање квалитета, различитих комисија које се формирају на нивоу универзитета и организационих јединица, као што су комисија за израду извјештаја о самовредновању и оцјени квалитета на нивоу универзитета, иста комисија на нивоу организационе јединице, као и комисије за спровођење студентске анкете. Студенти су чланови и етичког комитета универзитета. Узимајући у обзир заступљеност у свим органима, тијелима и комисијама студентско, представничко тијело у потпуности има утицај на доношење универзитетских одлука, а између осталог, приликом избора у звање наставника и сарадника, на сједницама вијећа организационих јединица и сената студенти узимају у обзир и вредновање наставничких способности. Међутим, честа је појава у пракси да студенти ова своја права не користе у довољној мјери због инертности, али и због увјерења да они суштински не могу утицати да се нешто промјени. Такође, студенти своја права често користе да би изразили бунт или незадовољство у било ком облику, умјесто да креативно утичу на рјешавање проблема. Већина њих заправо уопште није ни свјесна права и могућности које имају у току процеса студирања.

Универзитет електронским путем спроводи студентско вредновање квалитета студија у којем је студентима омогућено да слободно и анонимно изнесу своје мишљење о студијском програму, предметима које су слушали у семестру који оцјењују, као и наставницима и сарадницима. Резултати о студентској анкети се користе у одређеној мјери приликом избора у звање, али и у кориговању одређених сегмената вредновања за које су утврђене ниске оцјене. Предмет су расправе на вијећима организационих јединица, на основу чега се предузимају одређене мјере у правцу унапређења квалитета рада. Политика квалитета представља основу за пројектовање поступака развоја свих процеса рада на универзитету, а у складу са прописима и принципима Болоњске декларације.

Правилником о осигурању квалитета дефинисане су одговорности и улога органа универзитета у области осигурања квалитета, тијела одговорна за праћење, унапређење и развој квалитета, уређене су ближе надлежности и начин њиховог рада, области осигурања квалитета, процеси, поступак самовредновања и оцјене квалитета, као и друга питања од значаја за унапређење и развој квалитета.

7.4.3. Интерни и екстерни надзор система обезбјеђења квалитета

Поступци интерног надзора описани су правилником о интерним контролама и интерним контролним поступцима, правилником о интерним контролним поступцима реализације научноистраживачких пројеката и пројеката сарадње у овој области, правилником о самовредновању и оцјени квалитета, правилником о студентском вредновању квалитета студија, али су поступци интерног надзора и саставни дио рада органа универзитета и организационих јединица, као и одговорних лица за управљање универзитетом, његовим секторима, и организационим јединицама.

Екстерни надзор над радом универзитета и законитошћу донесених аката врши Министарство просвјете и културе Републике Српске, док инспекцијски надзор обавља Републичка управа за инспекцијске послове Републике Српске. Ревизија система осигурања квалитета, односно ревизија функционисања цјелокупног интегрисаног система врши се на основу процјене ефикасности свих сегмената рада универзитета, а нарочито подношењем извјештаја о раду свих сектора и свих организационих јединица,

међу којима најзначајнији поступак представља самовредновање и оцјена квалитета свих организационих јединица, студијских програма и универзитета у цјелини. Све службе универзитета, као и организационе јединице, подносе своје извјештаје о раду управном одбору и сенату универзитета, који те извјештаје разматрају, те доносе препоруке за унапређење, и рјешавају текуће идентификоване проблеме академске заједнице универзитета.

Због припреме универзитета за процесе акредитације студијских програма, универзитет проводи поступак самовредновања и оцјену квалитета својих студијских програма, наставе и услова рада у складу са важећим критеријумима за акредитацију високошколских установа у Босни и Херцеговини, донесеним у јулу 2010. године. Овај поступак изводи се у складу с универзитетским правилником о самовредновању и оцјени квалитета, којим је детаљно описано извођење овог поступка на свим организационим јединицама и универзитету, и поступање по спроведеном вредновању. Извјештаји о самовредновању и оцјени квалитета сачињавају се почетком сваке године и односе се на претходну календарску годину. Извјештаји свих организационих јединица представљају универзитетски извјештај, који се анализира на сједницама сената и у складу с њим се доносе препоруке за унапређење свих сегмената високог образовања. Универзитети учествују у различитим програмима и пројектима за унапређење квалитета рада. Поред мјера које су реализовали до сада универзитети треба да:

- Успоставе ефикасне механизаме за вредновање квалитета наставе, истраживања и успјеха свршених студената;
- Имплементирају европске критерије за избор у звања наставног особља;
- Повећају ниво одговорности и механизме контроле рада одговорних појединаца и тијела;
- Путем прописивања јасних индикатора ефикасности, начина мјерења и одговорних субјеката повећају ниво одговорности наставног особља и студената за успјешност студирања;
- Унаприједе информационо–комуникационе технологије на високошколским установама у циљу осигурања квалитета наставног процеса, међусобне комуникације запослених и спречавања злоупотреба од стране студената.

7.5. Рангирање универзитета

Посљедица глобализације је и потреба да се ствари упоређују на свјетском нивоу, при чему упоређивање најчешће подразумијева екстремно редуковање појава, нарочито на оне њихове „мјерљиве“ карактеристике. Глобална рангирања универзитета представљају један од појавних облика оваквих тенденција. Идеја рангирања рођена је управо у академској заједници, а реализована је на различите начине, са различитим циљевима и на основу различитих критеријума, при чему је највећи пораст имала посљедњих година. Рангирања на националном нивоу данас се обављају у више од четрдесет земаља свијета, док су рангирања на глобалном нивоу релативно новија појава и врше се од 2003. године (Гаћановић 2010).

„Рангирање универзитета представља начин процјене квалитета универзитета и као и све друге врсте рангирања, прије свега се опуномоћује квантитативним показатељима, што је у складу с тренутно владајућом парадигмом бројања и мјерења истраживачких резултата“ (Миленковић 2009). Због тога, квантитативно мјерење представља доминантан начин оцјене рада универзитета, што наравно подразумијева и мјерење научноистраживачког рада на нивоу појединца. У ствари, једини тип сазнања који се може постићи путем рангирања и јесте могућ само на основу квантитативних података, истиче Ивана Гаћановић. Глобалне ранг–листе наишле су на огроман талас критике, посебно од оних који су захваћени рангирањем и евалуацијама на разним нивоима, али оно што је занимљиво када је критика овог феномена у питању јесте чињеница да за сада нису понуђене алтернативе овом тренду. Рангирања значе академско утркивање, приморавајући универзитете и владе на континуирану „потрагу за све већим и већим приходима“, због чега ће универзитети који не могу да одговоре на постављене критеријуме или немају „признат бренд“ аутоматски бити потцијењени, а процес образовања по себи биће неминовно занемарена категорија (Гаћановић 2010).

Објављивање *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions* од 2006. године на сликовит начин показује како се врши евалуација и рангирање. Ранг–листе служе многим сврхама: одговарају на потребе потрошача тако што им нуде лако читљиве информације о томе како „стоје“ поједини универзитети; стимулишу такмичење међу њима; пружају информације на основу којих се врше финансијске

расподјеле и помажу у прављењу разлика између различитих врста установа и различитих студијских програма, образлаже Гаћановић. Говорећи о значају који у процесу образовно–политичких одлучивања имају ранг–листе, Лисман каже да су: „Све релевантне одлуке на том нивоу мотивисане било лошим мјестом на ранг–листи, било жељом за постизањем што бољег пласмана“ (Лисман 2009: 63).

Сагледавајући глобално рангирање универзитета, свакако је важно напоменути и то да су главни „играчи“ у овој игри престижни универзитети, јер индикаторе квалитета који се постављају у рангирањима они од почетка имају. С обзиром на то да је готово извјесно да мање престижни универзитети никада неће моћи да достигну број бодова који су потребни за добре пласмане, поред осталог и због тога што се сви релевантни капацитети одлазе у оне на врху, чини се да су резултати ових листи ипак најкориснији за универзитете који имају изгледа да достигну жељено мјесто. Оно што социолози заинтересовани за ово питање могу да пруже јесу истраживања сопствене ситуације и ситуације у којој се налази читаво друштво. Интересантно је испитати на које начине процеси глобализације, или тзв. „економија знања“, утиче на промјену идеје и сврхе, као и на политике универзитета, па самим тим и на преобликовање друштвеног, економског и културног живота (Гаћановић 2010: 186). Иако су системи високог образовања одувијек били отворени за глобалне размјене искустава и идеја, појава глобалних рангирања универзитета ову отвореност усмјерава у нове правце односа, при чему се један од најупечатљивијих може окарактерисати као однос конкуренције. При томе, да би било које такмичење имало смисла, потребно је успоставити извјестан скуп упоредивих критеријума међу установама које се рангирају, што подразумијева одређивање правца према којем треба усмјерити академску заједницу и реформисати високо образовање. Пратећи Лисманово становиште да „оно што се у идеологији рангирања појављује као емпиријско побројавање постојећих квалитета, при помнијем проматрању открива посве нормативан карактер“ (Лисман 2008: 73). На ову нормативну страну рангирања треба обратити посебну пажњу, нарочито из перспективе теорија о односима моћи.

Изједначавање система високог образовања путем наметања истих критеријума различито организованим системима високог образовања широм свијета, може имати

значајне посљедице по различитост како култура знања, тако и академских култура, које су прије имале важну улогу у размјени научних искустава.

7.5.1. Узроци и мотиви глобалних рангирања универзитета

Универзитети су данас изложени све већој конкуренцији, што је између осталог посљедица болоњског процеса, интернационализације и увођења приватних универзитета. Јавља се све већа потреба за поређењем различитих установа, како би се могао изабрати „најбољи“ универзитет. Рангирањем универзитета покушава се успоставити транспарентност како би универзитети на тај начин били корисни за више циљних група, као што су ученици који завршавају средњу школу, њихови родитељи, универзитетски професори, министарства и послодавци. Доступне студије јасно показују да рангирања утичу на избор универзитета. Таква истраживања у региону ЈИЕ рађена су само парцијално али је сигурно да перцепција родитеља и ученика прати „неформалне приче“ о ранговима универзитета на које се ученици желе или не желе уписати (Гаћановић 2010).

Потреба која је требало да буде задовољена прављењем глобалних ранг–листи универзитета, настала је због недостатака компаративних информација о високом образовању.

> „Групе конзумената којима су глобалне ранг–листе универзитета намијењене, били су студенти и њихови родитељи, али убрзо се опсег заинтересованих проширио па сада, између осталих, обухвата и креаторе државних политика, високошколске установе, као и многе друге интересне групе. При томе, глобална рангирања су се појавила са сличним циљевима као и она на националном нивоу, али су узроци и мотиви за њихово креирање били различити.“ (Hazelkorn 2009: 2)

Функционисање универзитета условљава функционисање социјалног, политичког и економског контекста којем припада и због тога би универзитети требало да сносе одговорност на више нивоа:

- Према академском особљу (како би запослени радили у одговарајућој радној клими и тако имали велику могућност за научни напредак);
- Према држави (продуктивно коришћење материјалних средстава) и
- Према студентима и друштву уопште (садржајно образовно искуство, научно образовање и професионално оспособљавање ради постизања бољег квалитета живота).

Рангирања помажу у одржавању и изградњи институционалне позиције. Студенти користе ранг–листе при избору факултета, а разне интересне групе их користе при доношењу одлука о акредитацији, финансирању, спонзорисању и запошљавању. Наравно, у читавој „трци“ по ранг–листама не смије се заборавити да мјесто које одређени универзитет заузима на листи није само проблем те високошколске установе, већ система високог образовања одређене земље. Рангирања утичу и на национална и међународна партнерства и сарадњу. Будући да трагају за интернационалним партнерствима с универзитетима сличног квалитета, данашњи универзитети су веома заинтересовани за то „како стоје“ страни универзитети. Важност глобалних рангирања, као инструмената за ревизију и квалитативну процјену универзитета толико је порасла да: „Стране владе иду толико далеко да количину и усмјеравање новца у високом образовању базирају на пласману дате институције на ранг–листи“ (Myers i Jonathan 2009: 21). „Циљеви националних стратегија, односи влада према систему високог образовања и улоге појединачних установа су, такође, у великој мјери руковођени овим ранг–листама“ (Hazelkorn 2009a: 7). Према истраживању IMHE–a[8], одређени представници универзитета саопштавају да прије него што уђу у дискусију о истраживањима и академским програмима са својим потенцијалним партнерима, прво гледају гдје се они налазе на листи. Овакви трендови даље сугеришу да високи пласмани на ранг–листама позитивно утичу на број пријава студената и јавну политику IMHE. „На основу овога се, дакле, слободно може закључити да циљну групу којој су упућени подаци са ранг–листа универзитета чине: влада као финансијер и регулатор сектора јавних служби; индустрија која можда жели себи да обезбиједи радну снагу, студенти који се све више тумаче као купци професионалних образовних услуга у високом

[8] Програм за институционални менаџмент у високом образовању

образовању које се претвара у тржиште“ (Cooper 2007), као и многи други аутори који су се бавили анализом функција савремених образовних система, сматра да је високо образовање у посљедње двије деценије трансформисано у индустрију за осигуравање квалитета. У прилог овој тези он наводи бројне иницијативе у Великој Британији које за циљ имају прибављање документације на основу које се праве ранг–листе, што говори о томе колико се тржишна терминологија користи у високообразовним системима широм свијета.

7.5.2. Свјетске ранг–листе

„Глобалне ранг–листе су постале један од најилустративнијих индикатора меркантилизације високог образовања и глобалне битке за престижан положај свјетске академске класе“ (Гаћановић 2010: 191). Ради разумјевања на који начин се врше глобална рангирања универзитета, поменуте су неке методе рангирања којима се служе двије водеће агенције у овој области: шангајска ранг листа – ARWU (Academic Ranking of World Universities) и THES (The Times Higher Education Supplement). Ове ранг–листе добијају све већи значај захваљујући једноставности и томе што пружају информације „потрошачког типа“ и сматрају се стандардима савременог рангирања универзитета. Рангирања се врше на основу одређеног броја индикатора, који се разликују у различитим системима рангирања. Али, може се рећи да се информације добијају из три извора:

- Извори високошколских установа;
- „Независни“ извори нпр. владине базе података;
- Подаци анкета или упитника међу студентима, послодавцима и другим интересним групама.

С обзиром на одсуство поузданих и јавно доступних, међунационално упоредивих података, креатори глобалних рангирања су „приморани“ да мјере истраживања у широким потезима, а не уз пун опсег универзитетских активности. Као таква, рангирања се у највећој мјери базирају на традиционалним истраживачким аутпутима које пружају библиометрија и цитатне базе података, било да су оне преузете од Thompson ISI–а, или неког другог. Шангајска листа је све до 2008. године била водећа

у области глобалних рангирања универзитета. Рангирање ARWU–а је први пут објављено у јуну 2003. године, а финансирала га је кинеска влада. Овај, као и остали системи рангирања, ажурира се сваке године. Прва намјена креатора шангајске ранг–листе била је да утврде како су рангирани кинески универзитети у свијету, али убрзо су њихове листе почели да користе и други. Од 2009. године организација ARWU објављује резултате рангирања, а како Ивана Гаћановић истиче за рангирања универзитета користе шест „објективних“ индикатора, а то су:

1. Алумни – индикатор који се односи на број алумниста добитника Нобелове награде и одликовања из одређене студијске области (eng. Fields Medals). Алумнисти су они који су стекли бачелор, мастер или докторска звања на одређеном универзитету, при чему се највише бодова добија за оне који су стекли дате дипломе што ближе тренутку рангирања. Ово се сматра индикатором квалитета образовања;

2. Награде – индикатор који обухвата укупан број запослених на одређеном универзитету који су добили Нобелове награде из физике, хемије, медицине и математике. У овај број се урачунавају само они који су у тренутку добијања награде били запослени на том универзитету, при чему тај тренутак, такође, утиче на број бодова с обзиром на његову временску удаљеност од тренутка рангирања;

3. Број високоцитираних истраживача – ова врста пребројавања повјерена је агенцијама за евалуацију у образовању и науци (Thomson Scientific), чији се резултати објављују у Библиометријском извештају о часописима. Претходне двије тачке сматрају се индикаторима квалитета наставног кадра универзитета;

4. Број чланака објављених у Nature and Science четири године прије тренутка рангирања;

5. Број чланака индексираних у Science Citation Index – Ex– panded 15 i u Social Sciences Citation Index 16, објављених у претходној години од тренутка рангирања. Ова два елемента представљају индикаторе који треба да задовоље критеријум истраживачког учинка. За посљедњи критеријум одређивања мјеста на ранг–листи неког универзитета – укупно академско достигнуће неког универзитета – сматра се индикативним.

6. Дијељење броја бодова добијених из претходних пет индикатора бројем стално запослених на датом универзитету.

Основни критеријуми за рангирање су: квалитет образовања, квалитет наставног кадра универзитета, исходи истраживања и величина установе. Из описа критеријума на основу којих се врше мјерења универзитетске праксе од стране ARWU, очигледно је да се за ову врсту рангирања користе искључиво квантитативна мјерила.

На први поглед може се утврдити да се овдје и превише значаја придаје природним наукама, медицини и математици (с обзиром на то да су резултати из тих области издвојени као посебни индикатори), као и то да се премало важности даје настави и другим активностима на универзитетима у односу на академска и истраживачка достигнућа. Такође, с обзиром на индикаторе 3, 4 и 5, неки сматрају да испуњавање критеријума на које се односе иде у корист оним универзитетима чији наставници пишу на енглеском језику и да је, при томе, ова врста рангирања прилично оштетила „фер поређење“.

„Часопис THES (The Times Higher Education Supplement) почео је са рангирањем 2004. године, у сарадњи са приватном консултантском фирмом QS (Quacquarelli Symonds), а од 2005. године резултате објављује сваке године. Њихова сарадња је прекинута 2009, тако да THES почиње да врши рангирања у кооперацији са Thomson Reutersom од 30. октобра 2009. године. Основни индикатори квалитета универзитета, на основу којих THES врши рангирања универзитета су сљедећи:

1. Академска експертска евалуација (Academic Peer Review), која се реализује путем упитника подијељених на пет тематских области;
2. Испитивање послодаваца;
3. Однос између студената и наставног кадра на универзитету;
4. Цитираност запослених на универзитету – овај индикатор је данас „унапређен“ и назива се процјеном истраживачке изврсности, до које се долази истраживањем цитираности;
5. Број интернационалног наставно–научног особља и
6. Број интернационалних студената“ (Гаћановић 2010: 194).

Наведени индикатори на којима се базира рангирање THES–а односе се на методолошки оквир рангирања из времена кооперације THES–а са QC–ом. THES пропагира још своје „јаче стране“ у свијету глобалних ранг–листа универзитета. Поред квантитативних индикатора који, као што је речено, представљају основе мјерне

јединице у шангајској листи, THES уводи и „квалитативни“ фактор, који се у највећој мјери заснива на академској експертској евалуацији. На овај сегмент своје методологије THES је посебно поносан и означава га као „срце своје анализе“. Основни принцип овог сегмента рангирања, према мишљењу THES–овог тима, јесте да наставно–научно особље најбоље зна шта је то што идентификује најбоље универзитете. Тако је највећи дио оцјене универзитета (40%) базиран на резултатима упитника/анкета које се спроводе међу запосленим на универзитетима широм свијета. У ове анкете су укључени сви, од наставника до ректора универзитета, и њихов задатак је да наведу тридесет универзитета које сматрају најбољим из одређене области (Baty 2009). Међутим, подијељена су мишљења о валидности овог оцјењивања, јер пуно је оних који мисле да је и експертско мишљење и мишљење послодаваца субјективно и ирелевантно за рангирање. С друге стране, занимљиво је да је критика система рангирања које спроводи THES усмјерена такође и на то да је проценат који отпада на вредновања екстерне оцјене превелик, јер се сматра субјективним критеријумом. Сам стручни тим THES „признаје“ да се не може мјерити нешто тако неопипљиво као што је квалитет високошколских установа, а имајући то у виду, они су ипак жељели да ухвате што више опипљивих и мјерљивих елемената који чине универзитете модерним (Гаћановић 2010: 196).

Ивана Гаћановић истиче да је један од јаких таласа критике тренда глобалног рангирања универзитета, у методолошком смислу, усмјерен на арбитрарност одлучивања о томе које параметре треба узети у обзир. Ова критика је највише подстакнута простим увидом у резултате ранг–листа који су сви међусобно различити, што је логична посљедица чињенице да се ранг–листе праве на основу различитих индикатора. Зато се морамо запитати – да ли је степен квалитета рангирањем могуће измјерити?

> „Једна од специфичних посљедица високопрецизних, редних рангирања, јесте и то што промјене у методологији система рангирања могу да произведу промјену пласмана неког универзитета, а да се он није, у било ком смислу, промијенио у квалитативном погледу.“ (Myers and Robe 2009: 23)

Такође, сматра се да један систем рангирања, базиран на скупу одређених критеријума не може да суди о квалитету свих универзитета на исправан начин.

„Коначно, усљед непостојања консензуса око саме дефиниције „академског квалитета“, сваки систем рангирања ствара субјективни вриједносни суд о томе који критеријуми репрезентују „квалитет“ у високом образовању, дакле избор мјера за рангирање дефинише значење „квалитета“. Излаз из овог проблема могао би се наћи у реализовању идеје да појединци, односно потрошачи, с овим у виду, могу сами да процијене које дефиниције квалитета се њима чине најприхватљивијим. Дата реторика „избора“, ипак би била веома контроверзна, ако узмемо у обзир чињеницу да постоје „најугледније“ листе чији се критеријуми, захваљујући њиховом свјетском кредибилитету, често и не доводе у питање.“ (Гаћановић 2010: 197)

Не улазећи у детаљну анализу свих наведених индикатора, од којих се сваки може окарактерисати као „споран“, наводи даље професор Ивана Гаћановић, пажњу треба усмјерити на проблем неуједначеног вредновања научног и наставног рада. „Оно што се врло лако може закључити из оваквог оквирног приказа основних методолошких поставки датих врста рангирања, јесте да се истраживање, у овом тренутку, узима за много релевантнији показатељ квалитета универзитета од других врста универзитетских активности“ (Гаћановић 2010: 197).

Међу многим ранг–листама издваја се и „Webometrics Ranking of World Universities”. Ова листа је позната и као web свјетских универзитета који као критеријуме узимају web садржаје, број, популарност и утицај web страница универзитета и оно што са једне високошколске установе доспије на свјетску мрежу, укључујући научне конференције, извјештаје, монографије и остале информације високошколских установа, њених организационих јединица, истраживача, студената и друго. Листу припрема шпански „Cybermetrics Lab”, који припада шпанској истраживачкој организацији „Consejo Superior de Investigaciones Científicas“ (CSIC).

Табела 8. *Ранг листа првих 20 универзитета у БиХ, 2015. година*

Ranking Web of Universities Jan. 2015.			
Naziv Univerziteta	Country Rank	World rank	EU rank
University of Sarajevo / Univerzitet u Sarajevu	1.	1983.	705.
University of Zenica / Univerzitet u Zenici	2.	3270.	1032.
International BURCH University Sarajevo	3.	3962.	1205.
University of Tuzla / Univerzitet u Tuzli	4.	4455.	1322.
University of Banja Luka / Univerzitet u Banjoj Luci	5.	5141.	1476.
International University of Sarajevo	6.	6183.	1729.
University of Mostar / Sveučilište u Mostaru	7.	6424.	1801.
University of Banja Luka Faculty of Electrical Engineering / Elektrotehnički fakultet	8.	7759.	2136.
University Džemal Bijedić Mostar / Univerzitet Džemal Bijedić Mostar	9.	8845.	2411.
University of East Sarajevo / Univerzitet u Istočnom Sarajevu	10.	9438.	2560.
Paneuropean Apeiron University Banja Luka / Panevropski univerzitet Apeiron	11.	10252.	2756.
University of East Sarajevo Faculty of Electrical Engineering	12.	11563.	3103.
University of East Sarajevo Faculty of Transport and Trafic Engineering / Saobraćajni fakultet	13.	11635.	3126.
University Vitez in Travnik / Univerzitet Vitez u Travniku	14.	11942.	3225.
Banja Luka College of Communication Kapa Fi / Komunikološki koledž u Banjoj Luci Kapa Fi	15.	12109.	3273.
University of Business Studies Banja Luka / Univerzitet za poslovne studije Banja Luka	16.	12325.	3336.
University of Mostar Faculty of Mathematics and Science Education	17.	12382.	3352.
University of East Sarajevo Faculty of Philosophy / Filozofski fakultet	18.	13067.	3575.
University Džemal Bijedić Mostar Fakultet informacijskih tehnologija	19.	13147.	3601.
University Herzegovina Faculty of Social Sciences dr Milenko Brkić	20.	13256.	3632.

С обзиром на проблематичност мјерења овог нивоа академске праксе, извјесно је да се још дуго неће смирити духови оних који са негодовањем посматрају методолошка рјешења за мјерење квалитета наставе. До тада нам остају мјерљивији подаци, и док су они примарни, тежиће се ка њиховом задовољавању, занемарујући „ове друге“. Та појава је јасна посљедица рангирајуће идеологије, с обзиром на то да изгледа да се истраживачка изврсност може лакше „мјерити“. Иако то не значи да је настава, односно сам процес „образовања“, или преношења знања, потпуно неважна, ипак је јасно да оно сада нема пресудну важност.

Иако постоје различита тумачења оваквог дисбаланса вредновања у односу на наставни и научноистраживачки рад, сама идеја таквог раздвајања је веома важна за увид у концепт болоњског универзитета.

Ако је Карл Јасперс тврдио да су: „На универзитету људи уједињени у једну институцију зарад позива да помоћу науке истину траже и предају“ (2003: 11), онда постаје јасно да се, поред свих других облика које добија, савремена идеја универзитета све више удаљава од првобитних, хуманистичких замисли, а глобалне ранг–листе универзитета постају један од кључних гаранта „квалитета“ у високом образовању.

7.5.3. Рангирање универзитета у Републици Српској

У Републици Српској рангирање универзитета све чешће траже представници студентских организација. Рангирање би требало да обухвати државне и приватне универзитете, али модели рангирања универзитета у развијеним земљама не могу бити директно пресликани на наш образовни систем, не само због система високог образовања, већ и због проблема који настају у разликама као што су економске, социјалне, културне, финасијске, итд.

У Републици Српској највећи удио у укупном броју студената имају студенти на студијским програмима из области друштвених и хуманистичких наука (60%), па би се и на наше универзитете могло односити Хазелкорново упозорење „Најлакши начин да поправите свој ранг јесте да угасите хуманистичке науке“ (Hazelkorn 2009: 1). Познато је да ове области и на свјетским универзитетима све више „губе на снази“. Поред тога, друштвене и хуманистичке науке су „на губитку“ и у погледу процјене њихових истраживачких резултата, јер се на хуманистичке и друштвене науке често примјењују критеријуми за вредновање техничко–технолошких наука, који су првенствено усмјерени на примјену својих истраживачких резултата. Овакав развој ситуације није повољан, не само за оне који се осећају угроженим, већ и за владе које прихватају реформе које су подстакнуте рангирањем, што се посебно односи на земље у развоју.

> „Иза тамјана ритуала вредновања и контроле квалитете поступно се назире преструктурирање образовног сектора који се без крзмања више не руководи спознајом, знанственом знатижељом и академском слободом, него фантазмама ефикасности, искористивости, контроле, врхунске учинковитости и прилагођавања – све самим облицима необразованости.“ (Лисман 2008: 74)

За истраживања и промишљања овде разматраног феномена, како у социологији тако и у другим научним областима, схватање глобалних рангирања у свијету веома је инспиративно и критички изазовно.

7.6. Конференције о високом образовању у Републици Српској

Министарство просвјете и културе у сарадњи с Академијом наука и умјетности Републике Српске, Ректорском конференцијом Републике Српске и Савјетом за развој високог образовања и осигурање квалитета, предузимало је низ активности ради осигурања квалитета у високом образовању. До сада је организовано седам конференција о високом образовању на којима су разматрани различити проблеми.

У претходном периоду учињен је значајан напредак у имплементацији болоњских принципа у простору високог образовања Републике Српске, али су уочени и проблеми са којима се установе високог образовања, академска заједница и студенти суочавају. Препозната је потреба афирмације предузетништва на универзитету с циљем повећања његове академске и економске аутономије, те унапређења и ревизије студијских програма оријентисаних према тржишту рада и усаглашених с европским квалификационим оквиром. Такође, потребно је да академска заједница унапреди научноистраживачки рад на универзитетима, уз остваривање чвршћих веза са привредом. Свакако треба напоменути да је истакнута потреба да академска заједница буде креатор конференција, јер је она и носилац реформских промјена. Министарство има обавезу да континуирано ради на унапређењу законских и подзаконских аката, у складу са међународним стандардима и специфичностима простора високог образовања у Републици Српској.

Спорови између Министарства и академске заједнице настају због различитог угла посматрања утицаја, значаја и посљедица реформи. Министарство уочава да је један дио академске заједнице остао по страни када су у питању реформски процеси. Академска заједница сматра да Министарство не чини довољно на унапређивању квалитета рада универзитета у погледу доношења законских и других правних прописа уз уважавање мишљења и потреба високог образовања, нити издваја довољно

финансијских средстава да би се очекивао већи квалитет, али је врло принципијелно у намјери да по сваку цијену проведе реформу. Могуће рјешење у погледу успостављања коректније сарадње између двије стране лежи у интезивирању односа и сагледавања реалних могућности и у Министарству и у академској заједници, прије него обострано очекивање остварења нереалних захтјева. Такође, треба имати у виду да је образовање као и сама реформа флуидан процес, што значи да се треба континуирано радити на побољшању постојећег стања и унапређењу квалитета високог образовања.

VIII МЕЂУСОБНО СУПРОТСТАВЉЕНИ ПРИСТУПИ БОЛОЊСКОЈ РЕФОРМИ

Реформу високог образовања, која је позната под називом болоњски процес, до сада је прихватило 47 земаља. БиХ се болоњском процесу придружила 2003. године. У Републици Српској је 2006. године донесен Закон о високом образовању и од тада траје континуирано прилагођавање нашег високог образовања овом европском простору високог образовања. Нажалост, ни то прилагођавање, ни општа ситуација у нашем високом образовању нису задовољавајући. Напротив, из године у годину многе ствари у високом образовању изгледају све лошије, да би се посљедњих година све чешће почело говорити о корупцији у високом образовању, непотизму, плагијатима и лажним дипломама. Често се, притом, за кризу високог образовања окривљује управо болоњска реформа.

> „Тешко је у нашој земљи наићи на јасан и афирмативан став у погледу процеса примене болоњске реформе у систему високог образовања. Чини се да сви актери, који су посредно или непосредно укључени у овај процес, осећају све већу озлојеђеност или бар збуњеност ситуацијом у којој су се нашли.“ (Јарић 2010: 242)

Студенти болоњску реформу криве за сопствени неуспјех на студијама, а професори због тога што им је реформа увела додатне обавезе. Студенти су мислили да ће увођењем „Болоње“ постићи већу пролазност на испитима уз мањи рад, професори сматрају да је раније све било боље и да ништа није требало мијењати. Очито и међу студентима и међу професорима има оних који реформу нису добро разумјели. За тренутно стање у нашем високом образовању није и не може бити крива само „Болоња“, већ и чињеница да у неким сегментима није довољно добро примијењена. С друге стране, многи аутори на нашим просторима истичу да је проблем не само у неадекватној примјени, него и постојању различитих друштвених вриједности које образовање не подводе нужно под комерцијалне принципе као што је то случај с англосаксонским образовањем. „Овакав приступ образовању доводи до одумирања фундаменталних, општеобразовних дисциплина и преференцији профитабилних и комерцијалних, чиме се врши укидање вриједности обарзовања *per se“* (Узелац 2009: 61).

Лаушевић наводи да болоњском процесу „погодује раздвајање научно–истраживачког рада од образовања на универзитету. Као да се наука жели постепено изгурати са универзитета, а универзитет дефинисати као образовна институција. Тиме се разара идеја универзитета која је важила у Европи последњих десет вјекова, у којој су наука и образовање били моменти истог јединства“ (Лаушевић 2010).

8.1. Отпори болоњском процесу

Говорећи о отпорима болоњском процесу, Слободан Миладиновић, истиче да су, поред опште сагласности да је реформа образовања нужна, присутни отпори који попримају различите форме и сежу у широком распону од прикривених до отворених.

> „Понекад је те отпоре тешко препознати и они могу бити мотивисани различитим (партикуларним или индивидуалним) интересима. У позадини тих интереса се налазе различити мотиви који се у крајњој линији могу свести на стицање или очување позиција друштвене и политичке моћи.“ (Миладиновић 2011: 44)

Отпори болоњском процесу дијеле се на манифестне и латентне. Када је ријеч о отвореним отпорима, треба рећи да се њихови носиоци не устручавају да јавно изнесу своје ставове и да се сучељавају, кроз демократски дијалог, научну дебату или неким другим путем, како би утврдили ко је у праву. Отворени отпори су добродошли, јер се на основу њих може видјети оно што се обично не примјећује због субјективног приступа одређеном гледишту. Проблем представљају прикривени, латентни отпори, јер иза њих често стоји јавно и гласно подржавање реформских промјена. Латентни отпори су веома значајни за анализу с обзиром на то да су њихови носиоци доста хетерогени и груписани у већи број скупина са различитим интересима, сматра Миладиновић. Кључни актери ових скупина су: студенти, њихови родитељи, универзитетски професори, власници приватних високошколских установа, управе државних универзитета итд. Свака од ових групација пружа латентан отпор не би ли задовољила неке од својих јавних или прикривених интереса.

Интерес студената је да што брже и лакше заврше студије. У том случају се знање потискује у други план. Декларативно, они траже висок квалитет наставе која ће понудити савремена и употребљива знања, али истраживања која се проводе показују да данашње младе генерације све мање читају и да се више ослањају на Интернет него на књиге. Као вид латентног отпора студената треба напоменути и то да они сада на универзитету оцјењују рад својих професора и да се руководе тиме да је добар онај наставник који мало тражи. Чест је случај да студенти најлошије оцијене професоре који раде озбиљно и који од студената траже знање. Сваки покушај да се студенти наведу да уче, завршава се отвореним отпором који се манифестује кроз студентске протесте и притиске на управе универзитета, министарства просвјете, владе итд.

Највећи проблем са родитељима је у томе што они желе да њихова дјеца заврше студије у року, добијају високе оцјене и стекну диплому, али им, најчешће, није битно да ли ће уз то стећи и знање. Родитељи су спремни да врше притисак на високошколске установе преко министарства, просвјетне инспекције и медија да се повећају уписне квоте на појединим студијским програмима, да се дозволе допунски испитни термини, да се повећа број ECTS бодова који се може пренијети у наредну годину и сл. Болоњски процес подразумијева стални рад студената, а родитељи управо не желе да им дјеца буду преоптерећена. „Ово је један од разлога због којих ваљана реформа високог образовања постаје мртва трка у којој није могуће тако лако стићи до коначног циља тј. модерног и отвореног високог образовања“ (Миладиновић 2011: 44).

Узрок латентног отпора наставника је често страх од губитка позиције, где се на првом мјесту може споменути страх од смањења броја часова. Болоњска реформа иде ка томе да сви предмети буду једносеместрални, што многима може унијети осећај неизвесне будућности. Такође, многи од њих осјећају извјесну дозу страха од прихватања нових метода рада, што значи да морају да уложе додатне напоре за стручно усавршавање и научноисраживачки рад.

Отпор промјенама, пружају и власници приватних универзитета, јер је њихов мотив за улазак у предузетнички бизнис високог образовања профит. Високо образовање је постало уносан посао, па је жеља сваког власника приватне високошколске установе да и даље остварује профит, без обзира на квалитет стручњака које образују.

Прикривени отпор пружају и државни универзитети који у приватном сектору виде конкуренцију. Они желе да задрже монопол који су до сада имали, а то правдају наводно ниским квалитетом наставе и комерцијализацијом приватних универзитета.

У области високог образовања отворено је и питање конкуренције, а на њега је тешко дати тачан одговор, посебно ако узмемо у обзир да је основни принцип болоњског процеса мобилност студената и наставника. Идеја мобилности наставника подразумијева слободу кретања универзитетских професора на различитим универзитетима у земљи и иностранству, размјену знања и искустава.

Послодавци су, као носиоци латентног отпора болоњсом процесу, специфични по томе што њих у крајњем исходу занима радник који зна да ради конкретан посао и који би без икакве обуке могао да уђе у радни процес. Послодавце интересују практична и лако примјенљива знања. Високошколске установе дају академско, теоријско знање које студентима пружа широки преглед и увид у неку научну дисциплину. Познавање теоријских страна конкретних научних дисциплина омогућава дипломираном студенту да за релативно кратко вријеме уђе у суштину конкретне радне технологије сваког посла. Проблем је у томе што послодавци не желе да губе вријеме за обуку нових радника и за њихово прилагођавање радном систему, зато кроз пасивни отпор запошљавању високообразованих младих стручњака врше притисак на високошколске установе да свој рад усмјере на стицање практичних знања и вјештина.

Отпори болоњском концепту универзитета и њихови актери су бројни. Чини се да један од кључних разлога опирању лежи у чињеници да се још увек нису стекле околности за отпочињање развоја „друштва знања“. Препреку утемељењу „друштва знања“, поред економске и техничко–технолошке неразвијености, представља социо–структурални друштвени контекст. Проблем је у томе што још увијек нису утемељене групације које би лично биле заинтересоване за његов развој, а то су предузетници који би били одвојени од политичке сфере друштва и који би требало да дају предност тржишту и тржишним односима, знању и квалитету рада и коначног производа. Њих би требало да слиједе наставници и руководства универзитета који би требало да буду мотивисани да уводе актуелне и савремене наставне садржаје и методе, а на крају и родитељи са студентима који би требало да схвате да је императив социјалног опстанка, у временима која долазе, знање, а не дипломе, тврди Миладиновић (2011).

8.2. Расправе о болоњском процесу

Познати аустријски филозоф и универзитетски професор на Филозофском факултету у Бечу, Конрад Паул Лисман (2009) у свом дјелу „Теорија необразованости – заблуде друштва знања“ анализира и критикује појмове као што су: евалуација, мобилност, флексибилност, реформе, болоњски процес, PISA тестови[9], појмове којима се користе поборници „друштва знања“. Лисман се позива на популарни квиз „Ко жели бити милионер“, вјерујући да та емисија најбоље представља оно што се дешава са знањем у „друштву знања“. У квизу питање о лику из Гетеовог „Фауста“ има исту вриједност као и питање о најновијој вези неке холивудске звијезде. Све може бити образовање, али образовање одавно није све. Тако је по Лисману „друштво знања“ заправо шоу знања, гдје не постоји оно што се мора знати, него је потпуно свеједно шта ће се знати, важно је да се нешто зна (Јовановић-Крањец 2010).

Циљ „друштва знања“ није ни мудрост, ни самоспознаја, нико у таквом друштву не учи због знања, у њему се учи првенствено ради учења. Образовање данас мора да одговори сталним захтјевима тржишта који се брзо мијењају: увођење ECTS бодова, евалуација PISA тестовима, меморандуми, декларације, разни захтјеви који ће све нас учинити конкурентнијим на тржишту знања (Лисман 2009). Лисман упозорава, да не заборавимо да знање не можемо да конзумирамо, нити образовне установе могу бити услужна предузећа, а то значи да се знањем не може менаџерски управљати. Неуспјели покушај грађанског друштва XIX вијека да досегне идеал „хуманистичке образованости“, довео је до хуманистичке полуобразованости. „Ова времена и ови идеали су неповратно иза нас, нама преостаје вријеме необразованости“ сматра Лисман (2009: 65). Значајну пажњу аутор књиге је посветио обиљежјима просвјетне политике данас. Стање просвјетне политике данас може се описати једном реченицом: „лудило ранг–листе“ или питањем – гдје се налазимо? Атрактивност неке образовне установе видљива је из мјеста које заузима у оквиру различитих рангирања. Али, „лудило ранг–

[9] Programme for International Student Assessment је пројекат Организације за економску сарадњу и развој (OECD) који процјењује и упоређује знања и вјештине петнаестогодишњих ученика.

листе“ није снашло само ученике и наставнике, већ и научнике. То је игра мјерења и упоређивања знања. Ради се о томе да се бројевима који означавају мјеста одреди ко је бољи, а ко лошији. Лисман у овом дјелу каже да по данашњим критеријумима евалуације, Кант не би имао никакве шансе у научним круговима. Најприје зато што Кант није био мобилан, није имао међународно искуство, али и зато што десет година није ништа објављивао. Услиједило је десет „година тишине“ у његовом научном раду, те Лисман закључује да када би се оцјењивао његов рад данас, он сигурно не би могао да буде декан Филозофског факултета, стални члан Академског сената или ректор Универзитета. Међутим, те „године тишине“ спадају у најпродуктивније године Канта, јер је у том периоду настала „Критика чистог ума“. Управо зато Лисман критикује евалуацију, јер не постоје усаглашене представе ни о методама ни о критеријумима по којима треба вредновати. Онај ко ради на универзитету, чезне за једним: да у миру, без присиле и смјерница, може радити оно због чега је и изабран, да размишља, истражује, експериментише и пише. Зато Лисман закључује да биједа високошколског простора има своје име: „Болоња“. Болоњски процес је обавезујући. Аутор књиге саркастично закључује да ће и Европа, за неколико година бити преплављена елитним научним установама, мјестима врхунских истраживача и универзитетима свјетског угледа. Створиће се нова европска научна елита. Та елита знања неће се толико одликовати оригиналношћу и креативношћу, колико, прије свега, једним спољним обиљежјем: примјеном енглеског језика. Гдје год се говори о реформи, све ври од изазова будућности, које смо вољни да прихватимо по сваку цијену. Реформа је постала магична ријеч која запосједа сва подручја друштвеног, политичког и културног живота. Са сваком реформом расте потреба за неком новом реформом. Сви проблеми које за собом повлаче реформе, могу се ријешити само опет уз помоћ реформе. Оно што недостаје, а на шта упозорава и Лисман, јесте јавна критика идеологије која је захватила образовање (Јовановић-Крањец 2010).

Болоњски процес је наметнут под паролом „друштва знања“, као гаранција квалитета високог образовања. Притом није провјерено шта је у досадашњем моделу високог образовања било добро, да би се сачувало. Након што је све старо избачено, а ново уведено, рецензенти студијских програма питају се како су нови студијски програми уопше лиценцирани. О посљедицама болоњске реформе, комерцијализације

образовања и меркантилизације знања, у академској заједници код нас, изостала је значајнија расправа, али се ипак може чути да је „Болоња“ по својој идеолошкој и структурној позадини неолиберална тежња да образовање постави тако да умјесто врхунске науке добијемо просјечност струке, а у складу с тим и стручњаке умјесто научника. Она је замишљена као наука која жели на брз и јефтин начин да добије потребне стручњаке који ће, метафорички речено, знати све о једном шарафу у мотору, али о мотору и природи његовог функционисања у систему неће знати ништа. Таква „Болоња“, као неолиберални производ, жели да се оствари као комерцијализација образовања.

Иако недостаје темељна социолошка анализа реформе високог образовања на платформи Болоњске декларације, критичка проблематизација и увид у садашње трендове омогућавају нам да откријемо латентне функције актуелних реформи образовања у земљама у транзицији, посебно на Балкану, као и да повежемо ове процесе с експанзијом неолибералне идеологије и стратегијом зависне модернизације, сматра Митровић (2009).

> „Наша анализа показује да је скривено социо–културно значење реформе образовања на платформи Болоњске декларације повезано са потребама европске подјеле рада и логиком репродукције корпоративног мегакапитала. Отуда се може говорити о вирусу неолиберализма у процесима глобализације високошколског образовања и његовој радикалној рационализацији како би оно било што јефтиније, економичније и ефикасније; инструментално подређено актуелној подјели рада и систему моћи, који диктира корпорацијски мегакапитал и глобална економија.“ (Митровић 2009: 3)

Полазишта „Болоње“ примамљиво звуче, али покушаји реализације гуше аутономију универзитета чија динамика треба да прати законе тржишта, док професоре и асистенте претвара у своје административне раднике, а студенте у коначни производ који треба „избацити на тржиште“.

> „Образовање се подређује тржишту, глобалној подијели рада, инструментализује и редуцира на техничко, занат, раздваја се образовање од процеса васпитања и свијета

> културе. То је технократски концепт образовања – без душе, који ствара професионалне идиоте, а не еманциповане људе.“ (Митровић 2009: 18)

Професори су затрпани разним извјештајима, а при томе је све до те мјере информатизовано, да је немогуће одговорити само на студентска питања на имејлу. Професор постаје нека врста властитог секретара, који је укључен у бирократски механизам који га напросто гута. Већина професора има негативан став према ефектима болоњске реформе, јер сматра да се реформом није унаприједио квалитет високог образовања. Болоњска реформа покушава да све подреди логици прорачуна: студенту машинског факултета „Болоња“ сигурно може помоћи у валоризацији његовог рада, али студенту књижевности не можете за његово познавање Шекспирових сонета дати пет ECTS бодова. Све се своди на квантификацију, администрирање и самим тим уништавање креативности студената.

Милан Узелац наводи да се „највећи проблем болоњске реформе види у њеној рационалности, јер се намеће формална дисциплина, која никада није била дио универзитета, а запоставља се интелектуални ниво, а о истраживачким подухватима или развојним активностима уопште се не говори. Принципи болоњске реформе уништавају идеју универзитета и битно смањују његову аутономију“ (2009: 23). Болоња се не спроводи у Оксфорду или Кембрицу, као ни на престижној Политехничкој академији у Паризу (Вујић 2010: 160), а у „Њемачкој су само два универзитета до овог часа жртвована болоњском Левијатану, и то она која су међу последњим на ранг−листи њемачких високошколских установа“ (Узелац 2009: 19).

Кључни проблем „Болоње“ јесте у квалитету образовања, јер универзитети све више личе на средње школе, а прави смисао „студирања“ је изгубљен са преферирањем једносеместралних предмета и сталним провјерама знања. Трагање носи са собом и још једно значење: сталне реформе. Свака генерација студената има свој систем студирања и свој закон о високом образовању, а познато је да промјене тешко прихватамо, јер отпор лежи у нама самима, у нашем односу и отпору према самој промјени, истиче Драган Коковић (2012). „Одбијање промјене или неспособност да јој се прилагодимо, страх од новина и непознатог, чести су узроци који отежавају, а понекад и онемогућавају

друштвени напредак. Док нове технологије захтијевају брзо прилагођавање свих“ (Коковић 2012: 4).

Болоњски процес је реформа којом је захваћена Европа, реформа која за образовне системе многих земаља као и за њихов културни, духовни и национални интегритет може имати несагледиве посљедице, мишљење је многих филозофа и социолога. Представници академске заједнице често истичу да Болоњску декларацију нису потписали научници и представници универзитета, већ министри, дакле, потписали су је представници политичке, а не духовне и интелектуалне елите. Болоњска декларација највећим дијелом говори о проходности студената унутар Европе на високошколским установама. Болоњска декларација није донесена ради уништавања саме идеје универзитета која је стара колико и универзитет у Болоњи, нити ради темељног преуређења његове структуре. Она је усвојена ради унапређења високог образовања и његовог уједначавања у Европи како би нова, информатички образована радничка класа лакше могла да се запошљава. Данило Ж. Марковић у „Глобализацији образовања“ истиче да је на стварање модела високог образовања кроз болоњски процес битно утицао амерички модел, што се види из наглашеније повезаности високог образовања са професионалном активношћу и нагласком на струковно образовање. Универзитети у Америци нису у служби економског и друштвеног прогреса, већ су постали извор радне снаге у служби предузећа. Масовност високог образовања је такође карактеристика овог модела. Држава је смањила улагања у високо образовање, отворени су приватни универзитети, што је довело до подјеле на богате и сиромашне, односно недоступности високог образовања нижим друштвеним слојевима. „Овај модел карактерише висок степен конкуренције, маркетинга, привлачење приватног капитала, прецизно изграђена слојевитост образовања и подударност студијских програма на различитим универзитетима“ (Марковић 2006). Поменути аутор сматра да је реформа високог образовања у Европи инспирисана више слабостима него квалитетом америчког система високог образовања.

Систем образовања и начин рада усклађени су са суштином улоге знања у глобалном друштву. Прилагођавање универзитета тржишној економији онемогућава бесплатно школовање чиме се угрожава доступност и једнакост у праву на образовање на свим нивоима, па и на универзитетском нивоу. Истовремено се и способнима и

даровитима онемогућава студирање, а негативна селекција оних који могу да плате скупе школарине све је присутнија на приватним универзитетима. Универзитети у приватном власништву не склапају пословне аранжмане са студентима којима би требало да понуде боље знање, већ са родитељима којима они нуде једино што њих у процесу школовања њихове дјеце занима, а то је диплома. Дефинитивно, у нашим условима коначни производ на приватном универзитету није стручњак већ диплома. Поставља се питање шта онда бива са слободним предузетништвом, тржишном утакмицом и слободном конкуренцијом и да ли је наша ситуација упоредива са стањем у земљама дуге универзитетске традиције, великог броја становника и огромног тржишта, те да ли конкурентска борба нешто чини да високошколске установе у приватном власништву подигну квалитет. Прије ће бити да узрочно–посљедична веза иде обрнутом логиком, тј. да је крајњи исход тржишне утакмице, умјесто генералног подизања квалитета високошколских установа, како државних тако и приватних, срозавање угледа оних високошколских установа које су током дуге традиције стекле велики углед и признање. И они под притиском нелојалне конкуренције почињу да се претварају у „привредна друштва за испуњавање родитељских жеља“. Одговор на питање зашто се студенти уписују на универзитете до чијих се диплома лако долази очигледно треба тражити у општој кризи. Економски пад условио је пад вриједности, а са њим и деградацију морала, а то се најдиректније одражава на вредновање знања и образовања. Довољан разлог да се положи испит или на вријеме заврши година је тај што такви студенти плаћају своје школовање, а висока проходност кроз студије је гаранција да ће они и даље плаћати. Студент који не прође годину, одустаје од даљих студија и више не доноси новац власнику приватног универзитета. Стога се као императив тржишног опстанка тих предузетника поставља висока пролазност њихових студената, а то се најлакше постиже одрицањем од квалитета знања.

На високошколским установама у Републици Српској смањује се број студената који уписују прву годину студија, иако се повећава број високошколских установа и број лиценцираних студијских програма. Разлог за то је тешка финансијска ситуација, немогућност запослења и све мање заинтересованих лица која су високо образовање стицала из радног односа, због већег коефицијента плате или боље пензије.

За наш образовни систем је карактеристично преношење испита из једне године у наредну годину, што је у свијету непознато. Болоња подразумијева све положене испите након завршеног семестра. У другим земљама то је нормална ствар. Тамо нема никаквих накнадних испитних рокова и немогуће је да се испит полаже десет година након што се предмет одслушао.

> „Дубоко сам увјерен да систем оцјењивања није добро промишљен. Уопште није промишљен однос квантитета и квалитета знања. Предложене скале су евентуално примјењиве у неким областима изучавања природних наука, али су апсолутно непримјењиве у друштвеним наукама, а посебно не у области студирања ликовних, позоришних или драмских умјетности. Неприхватљиво је да предмети попут филозофије, естетике, или филозофије музике добијају 2 ECTS бода.“ (Узелац 2009: 25)

Велики број студијских предмета, најчешће једносеместралних, довео је до „исцјепканости“, а она, даље, до тога, да су међусобно садржаји неповезани и да не одражавају потребе друштва и тржишта. Као такви, изгубили су везу са матичном науком. У пракси реформисања високог образовања, избор предмета за студијске програме одређиван је према тренутно расположивом наставном кадру на високошколској установи. Усвојени модели студијских планова и програма и усаглашавање са јединственим стандардима, требало би да пружају могућност за задовољавање интересовања и развој способности студената кроз изборне предмете. Слободно опредјељивање студената за проучавање ових садржаја омогућава студентима већу проходност и покретљивост кроз систем високог образовања изван граница своје земље. Инсистирање на увођењу система обезбјеђења квалитета у високом образовању, није значајније допринијело квалитету наставног процеса, посебно када је у питању сама суштина, а то је промјена организације процеса учења с акцентом на активној улози студената у том процесу.

Вредновање и оцјена компетентности наставника, као једна од детерминанти квалитета исхода образовања, исказана кроз бодове, а према јединственим стандардима, помјерила је активност и пажњу наставника универзитета на избор референтних часописа и публикација који доносе више бодова без обзира на квалитет радова,

истраживачких активности и дјелатности, што је у многоме наставнике одвојило од истинског бављења стручним и научним радом са студентима.

Квалитет високог образовања на високошколским установама у Републици Српској додатно погоршавају сљедећи проблеми: неодговарајућа припрема средњошколаца, неодговарајући студијски програми, неусклађеност ECTS бодова са стварним оптерећењем студената, пад критерија приликом евалуације студената, скромна мобилност свих судионика и непостојање вањске евалуације. У јавности се често чују критике реформе које су упућене на рачун приватних универзитета, од тога да их има превише, до тога да је квалитет наставног процеса на њима јако мали. Многи сматрају да приватни универзитети који се не финансирају из буџета, јер родитељи студента плаћају трошкове, не воде рачуна о квалитету наставе већ само о својој финансијској добити.

У Републици Српској нису усаглашени прописи из области рада и запошљавања са прописима у области високог образовања, због тога се на тржишту рада не препознају квалификације стечене у складу са болоњским принципима. Прописи из области рада и запошљавања у цијелој Босни и Херцеговини су застарјели (поједини прописи донесени су прије 20 година), и потпуно су неприлагођени новом систему додјеле домаћих квалификација (нпр. не препознају термине први, други и трећи циклус високог образовања) и признавања страних високошколских квалификација. Тако се и домаћи и страни студенти који траже запослење у Републици Српској и Босни и Херцеговини суочавају са проблемом непрепознавања стечених квалификација од стране органа надлежних за упис врсте, нивоа образовања и стеченог звања у радну књижицу, а приступ тржишту рада им је веома отежан јер се јавни конкурси и даље расписују на тзв. „стари начин“ и односе на раније стечене квалификације (у јавним конкурсима се најчешће и даље тражи „VII степен стручне спреме“, уз навођење пуног назива неке од јавних високошколских установа, на који начин се из конкурса искључују сва лица која су стекла трогодишње високо образовање и завршила факултет другачијег назива, али у истој научној области).

Велики број студената на јавним високошколским установама никада не заврши студије, а они који заврше то учине, у просјеку, за двије године дуже него што је предвиђено студијским програмом. Средства која држава издваја за високо образовање

не троше се ефикасно и рационално. За сваког од ових студента који су уписали факултет, а нису га завршили, држава је издвојила одређени дио средстава који се на жалост неће вратити.

У складу с дефинисаним стратешким циљевима, Министарство просвјете и културе прати и анализира стање у високом образовању Републике Српске и предузима потребне мјере за имплементацију Стратегије.

У Министарству просвјете и културе прати се један број индикатора *Eurostat*–а који се односе на високо образовање, док је за праћење осталих индикатора потребно, у сарадњи са Републичким заводом за статистику, дефинисати методологију прикупљања и обраде података (број студената који напуштају високо образовање, укупан трошак на образовање по једном студенту и слично). Недостају квалитетни и континуирано прикупљени показатељи на основу којих би се извршила анализа и пратила ефикасност и квалитет високог образовања. Постојећи подаци нису довољни за детаљне анализе, а уопште немамо податке о највећем дијелу студената који никад не дипломирају, као и о разлозима њиховог одустајања. Без детаљнијег увида у комплексне разлоге неефикасног студирања великог броја студената, без система праћења квалитета у високом образовању тешко је говорити и о мјерама унапређења система.

С друге стране, има професора који предност реформе виде у њеним идејама стварања слободног и јединственог простора знања, могућности групног и индивидуалног студијског рада, активности, иако не и креативности студента. Предност „Болоње“ је у циљевима Болоњске декларације који се везују за увођење система препознатљивих и упоредивих академских и стручних звања, увођење додатка дипломи ради запошљавања, прихваћање јединственог система три циклуса студирања, увођење бодовног система, промовисање мобилности студената и наставника.

„За процес реформи универзитета најштетније су идеолошко–политичке подјеле на пријатеље и непријетеље „Болоње“, реформисте и традиционалисте, европљане и антиевропљане“, сматра Лаушевић истичући „да је добро да се преиспитују образовне форме, методи и циљеви јер свуда па и у образовању постоји опасност од догматизовања и понављања устаљених схема“ (Лаушевић 2010).

„У том свјетлу болоњска реформа је отворила процес перманентног преиспитивања универзитетских програма, њихово прецизирање и растерећење од периферних садржаја. Такође, „Болоња“ је прокламовала приближавање професора и студената кроз непосредницу сарадњу. На другој страни отворена је могућност за струковну мобилност и сарадњу различитих универзитета. Циљ овог захвата је подизање ефикасности студирања и отварање компететивне упоредивости универзитета. Ефикасност и компететивност постају водећи циљеви реформе високог образовања, али истовремено и мјесто опасности да се изгуби сама идеја образовања и пропадне у ефикасну необразованост.“ (Лаушевић 2010: 96)

У посљедњих десет година, откако се Болоњска декларација примјењује у нашем систему високог образовања, много је тога урађено. Све те проблеме који постоје не би требало тумачити као пропаст, јер је „Болоња“ процес који се не може провести у двије – три године, него у фазама. На крају, морамо имати на уму да је реформа важан корак, и да она мора бити подржана већим финансијским улагањима у образовање и науку.

8.3. Ставови студената о болоњском процесу

Мишљења студената о циљевима болоњског процеса су различита. Једни сматрају да је добро што се најзад покушава промијенити стари систем студирања за који вјерују да није био одговарајући. Убијеђени су да ће болоњски процес омогућити лакше и ефикасније студирање. Најзначајније предности тих промјена виде у томе што се, уз класична предавања, уводе други облици наставе. Такође, сматрају да је лакше учити парцијално за испите и полагати градиво кроз више колоквијума. По њиховим ријечима, такав начин рада их приморава на редовно учење. Обавеза доласка на наставу оцјењује се као добра. Нови начин оцјењивања у којем се посебно оцјењује сваки сегмент учешћа у настави одговара студентима, јер тако имају осјећај да сами утичу на формирање своје оцјене. Сматрају да ће нови начин бодовања и дефинисања услова преласка у више године студија повећати ефикасност студија. Студенти су уочили да је позитивно што поједини наставници успјешно користе савремену технику у настави, али има и оних наставника који још увијек не користе савремена комуникацијска средства

(електронску пошту) како би обавјештавали студенте о обавезама и слали им изводе са предавања. За разлику од предности које су већином биле везане за болоњски процес уопште, студенти су слабости посматрали искључиво кроз призму примјене поменутог процеса.

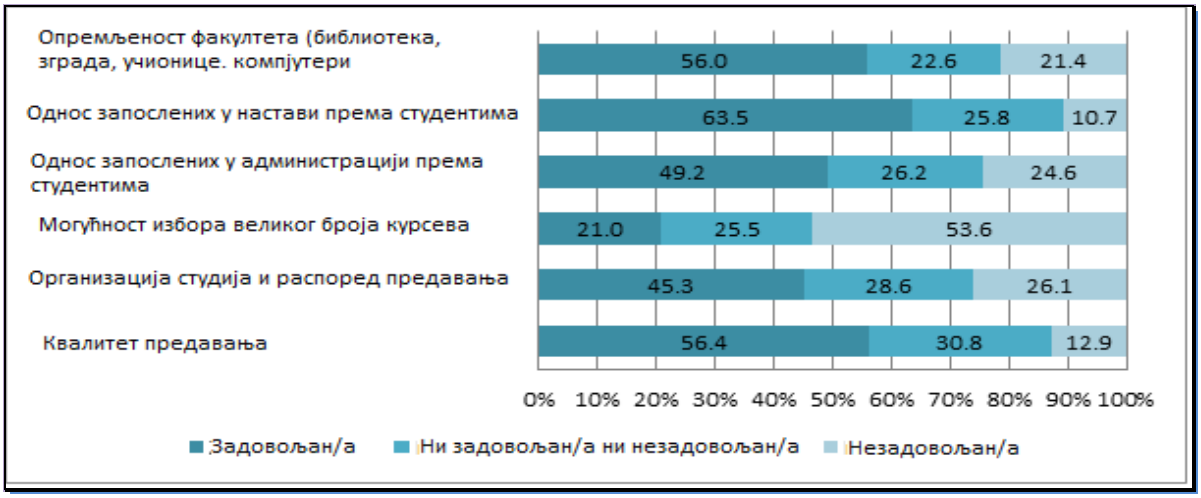
Као најважнију слабост студенти уочавају наставничко непознавање и неразумијевање болоњског процеса. Тачније, имају утисак да сваки наставник има своју верзију овог процеса. Та неусклађеност процеса реформи унутар академског особља произвела је многе негативне посљедице на ток студија. Студенти су углавном незадовољни знањем које добијају на часу. Мишљења су да предавања не дају нова знања у односу на уџбеник. Мали број наставника користи нове методе наставе, примјерене реформисаном програму, док већина осталих не користи одговарајуће методе наставе. Студенти истичу да још има наставника који диктирају на часу. Такође, сматрају да се њихово мишљење не поштује и имају изражен осећај надређености наставника над њима. Ово, по њиховом мишљењу, смањује могућност интерактивне комуникације са наставницима.

Када је у питању градиво које треба да савладају, сматрају се оштећеним у односу на предходне генерације, јер исти обим градива морају да савладају за краће вријеме. Велики дио тог градива није заступљен на предавањима, а нису у могућности да га сами савладају. Такође, проблем им чини и непостојање уџбеника и пратеће литературе што додатно отежава припрему испита и његово успјешно полагање. Одговара им парцијално полагање испита, али имају велики број колоквијума током године (из сваког предмета по 2 или 3) који се преклапају током недјеље, тако да им остаје мало слободног времена. Тестови на колоквијумима су, по њиховом мишљењу, лоше формулисани и потенцирају учење напамет. Мисле да наставници тестове не прегледају, јер им не дозвољавају да изврше увид у свој тест. Неки наставници не поштују парцијално полагање испита, па се питања из области које су обухваћене на тестовима појављују поново на испиту што представља додатно оптерећење. Уколико одређени предмет пренесу у наредну годину не признају им се практични и парцијални дијелови које су положили, већ морају цијели испит усмено полагати. Највећи проблем у структури студија студенти виде у изборним предметима. Они нису били у могућности

да одаберу предмет који су жељели и приморани су да слушају онај за који нису били заинтересовани, и за који сматрају да је промашај.

Студенти сматрају да нису довољно информисани о студијама. Информатор факултета који су купили прије уписа, по њиховом мишљењу, не одговара стварном стању на студијском програму. На питање да ли су добијали довољно информација од студента представника њихове године у студентском парламенту, већина није ни знала ко је њихов представник или су изјавили да немају повјерење у њих. Дужност представника студената је да приближе студенте и наставнике и јасно пренесу мишљења једних и других о раду на факултету. Ако им се то не омогући, наставиће да раде у одвојеним стварностима, несвјесни стварних учинака свог рада. О организацији неких факултета студенти имају негативно мишљење. Сматрају да је факултет лоше организован и да они због тога испаштају. То се посебно огледа у распореду часова који није њима прилагођен. Усљед тога губе по читав дан на факултету јер имају велике временске паузе између часова. Најчешће су мишљења да немају никаквог учешћа у раду факултета. Једина могућност коју су имали, оцјена рада наставника, организована је лоше и само је мали број њих успио да изрази своје мишљење.

Графикон 14. *Задовољство студијама на високошколским установама у РС*



У већини држава које су учествовале у *Еуростудент* V истраживању задовољство студирањем мјерено је у преко шест димензија које се односе на квалитет и организацију предавања (квалитет предавања, организација студија и распоред

предавања, могућност избора великог броја курсева), однос запослених према студентима (однос запослених у администрацији према студентима, однос запослених у настави према студентима) и опремљеност високошколских установа (библиотека, рачунари, зграда, учионице). Задовољство студената је највише у домену квалитета наставе и опремљености високошколских установа.

Табела 9. *Задовољство студијама у односу на област образовања (Еуростудент)*

Аспекти студија и ниво задовољства		Образовање	Хуманистичке науке и уметност	Друштвене науке, право и економија	Природне науке	Инжењерство, машинство и грађевина	Пољопривреда	Медицина и сродне области	Услужне делатности
Квалитет предавања	Задовољан	44,08	61,67	54,22	54,88	56,99	55,36	70,12	100,00
	Ни задовољан ни незадовољан	47,31	28,19	32,68	26,83	23,83	33,04	24,68	0,00
	Незадовољан	8,61	10,13	13,11	18,29	19,17	11,61	5,20	0,00
Организација студија и распоред предавања	Задовољан	30,11	38,84	56,47	33,34	36,85	43,12	38,16	60,00
	Ни задовољан ни незадовољан	44,09	36,16	22,48	35,71	25,26	29,36	30,26	40,00
	Незадовољан	25,81	25,00	21,04	30,95	37,89	27,52	31,57	0,00
Могућност избора великог броја курсева	Задовољан	7,53	26,78	17,88	25,00	29,63	23,85	13,16	0,00
	Ни задовољан ни незадовољан	26,88	24,11	23,84	27,38	29,63	26,61	23,68	60,00
	Незадовољан	65,59	49,11	58,29	47,62	40,74	49,55	63,16	40,00
Однос запослених у администрацији према студентима	Задовољан	25,81	64,89	42,33	45,12	56,39	57,01	53,24	100,00
	Ни задовољан ни незадовољан	39,78	21,33	25,91	30,49	29,79	23,36	18,18	0,00
	Незадовољан	34,40	13,77	31,75	24,39	13,83	19,62	28,58	0,00
Однос запослених у настави према студентима	Задовољан	47,83	72,97	60,86	58,75	66,66	60,95	72,00	80,00
	Ни задовољан ни незадовољан	43,48	19,82	27,64	30,00	20,43	25,71	18,67	20,00
	Незадовољан	8,69	7,20	11,50	11,25	12,91	13,33	9,34	0,00
Опремљеност факултета	Задовољан	36,66	44,65	68,48	40,48	43,98	54,96	72,00	60,00
	Ни задовољан ни незадовољан	40,00	23,66	17,30	34,52	22,51	23,42	21,33	40,00
	Незадовољан	23,34	31,70	14,20	25,00	33,51	21,62	6,67	0,00

Резултати из Републике Српске показују сличну слику: студенти су најзадовољнији односом запослених у настави, квалитетом наставе и опремљеношћу факултета. Задовољство условима студирања значајно се разликује између различитих студијских програма.

Најзадовољнији су студенти који студирају студијске програме из области услуга који су најбоље оцјенили чак три димензије услова студирања: квалитет предавања, однос запослених у настави према студентима и однос запослених у администрацији према студентима. Квалитетом предавања и опремљеношћу факултета су најнезадовољнији студенти инжењерства, машинства и грађевине, а они су такође веома незадовољнији и организацијом студија. Могућношћу избора великог броја курсева најнезадовољнији су студенти из области образовања, медицине и сродних наука. Односом запослених у настави су најнезадовољнији студенти из области образовања, а односом запослених у настави студенти пољопривреде.

Када је у питању генерално познавање ове реформе, може се рећи да су студенти упознати са принципима болоњског процеса. Такође, подаци указују на то да садашњи студенти све више познају принципе болоњског процеса, што и јесте у складу са претпоставкама, јер су они непосредни учесници садашњег образовног система. Студенти су свјесни чињенице да дигитална револуција и дигитална економија омогућавају свакоме да се образује 24 сата дневно. Ни један професор не може да прочита чак ни дијелић те продукције на Интернету, а посебно не да усвоји све детаље, тако да се мора промијенити и улога традиционалних професора у преносу информација. Али, код нас се и даље студенти образују тако да меморишу податке који су одавно застарјели. И наравно, када дипломац изађе на тржиште рада, нико га неће, јер је за привреду неупотребљив, нема знање које тражи нова дигитална индустрија. А није научио креативно да размишља и да ријешава проблеме. Научити креативно мислити је вјештина. Стога и не чуди армија незапослених високообразованих људи.

Данас су студентима потребне нове вјештине, а то класично образовање не обезбјеђује. На тржишту рада је инфлација стручњака свих профила. Њих нова индустрија не запошљава, јер су им знања застарјела. Студенти се питају шта ће некоме образовање које је непримјенљиво. Само образовање које прати потребе ове дигиталне привреде и служења на добробит цијелом човечанству доноси потпуну сатисфакцију

свршеним дипломцима, да се запосле или оснују своје фирме и да буду признати чланови друштва.

Слика 11. *Студенти Универзитета у Бањој Луци*
Извор: Студенти Универзитета у Бањој Луци, Интернет адреса: https://sr.wikipedia.org/wiki/

Брзе промјене у нашем друштву и свијест о сложеном процесу европских интеграција најавиле су нова трагања и темељна преиспитивања стања у нашим високошколским установама, чиме је питање реформе универзитета поново доведено у жижу интересовања, не само академске, већ и шире културне и политичке јавности. У политичкој и академској јавности створена је атмосфера да је реформа универзитета императив. Међутим, и поред релативно повољне атмосфере, неки показатељи говоре да се у реформу универзитета ушло непромишљено и брзо.

Почетку реформе није претходила озбиљна анализа стања у области високог образовања, а да би реформа универзитета била темељна, свеобухватна и корјенита, она би морала бити промишљена, савјесно и одговорно припремљена. На самом њеном почетку, као нит водиља читавог реформског процеса, морала би стајати развијена замисао будућег лика универзитета.

IX ПРАВЦИ РАЗВОЈА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

> „Функција универзитета није само у томе да учи како зарадити за живот или да образује наставнике за рад у државним школама, или да буде центар пристојног друштва; она, изнад свега, подразумијева да универзитети буду орган финог прилагођавања између реалног живота и све већег знања о животу, односно прилагођавања које чини тајну цивилизације.“ (Du Bois 2007: 60)

Достигнућа у протеклих петнаест година, изградња темеља ЕНЕА и активирање динамичког процеса сарадње, помажу да се одговори на изазове са којима се високо образовање суочава у овом тренутку. На Министарској конференцији у Јеревану министри су истакли да је неопходно да ангажују енергију, креативност и ресурсе за постизање заједничких циљева, говорећи о изазовима са којима се срећу образовни системи у европском простору високог образовања и предложили сљедеће приступе за рјешавање проблема:

1. Изазов за европски простор високог образовања је провођење приступа фокусираног на студента у свим системима високог образовања и високошколским установима, а предложени су сљедећи приступи:

- Повећање свијести академског особља о предностима таквог приступа за учење, наставу и пружање могућности за вршњачко учење у свим предметним областима;
- Осигурање да настава и учење буду правилно укључени у унутрашње и вањске процесе побољшања квалитета;
- Препознавање доброг учинка у настави и његово кориштење као једног од критеријума за напредовање у каријери;
- Осигурање широких могућности за цјеложивотно учење како би се предвидјеле индивидуалне потребе ученика.

2. На питање како европски простор високог образовања може осигурати, кроз јавну одговорност и јавно/приватно финансирање, да високо образовање буде јавно добро у корист свих у нашим модерним и сложеним друштвима која се брзо мијењају, предложени су сљедећи приступи:

- Истицање одговорности европских политичких и институционалних лидера, академика и студентских организација за преношење глобалних вриједности у високо образовање, образовање одговорних грађана за ново друштво и усклађивање њихових компетенција са друштвеним потребама;
- Промовисање отворене расправе и сарадње о питањима која се тичу глобалних проблема, као што су незапосленост, сиромаштво, искљученост, сукоби итд.;
- Гарантовање одговорности високошколских установа, заинтересованих страна и друштва у цјелини, квалитета пруженог образовања и поузданости, јасноће и релевантности информација, с циљем стварања повјерења у национално и европско високо образовање;
- Побољшање социјалне инклузије и повећање могућности за приступ, успјех и међународну мобилност за недовољно заступљене и угрожене групе студената; праћење напретка у осигуравању слободног приступа високом образовању за све групе студената.

3. Како ЕНЕА може одговорити демографским промјенама (нпр. старењу становништва), миграционим кретањима и захтјевима за ново грађанство? Предложени су сљедећи приступи:

- Промовисање отворене расправе и сарадње о питањима која се односе на демографске промјене и њихов утицај на европска друштва;
- Осигурање релевантног образовања за разноврсну студентску популацију (нпр. млади и одрасли ученици) кроз одговарајуће активности цјеложивотног учења;
- Омогућавање признавања академских/стручних квалификација, раздобља студирања и претходног учења, у складу са транспарентним критеријима;
- Осигурање адекватних могућности учења студентима имигранатима ради пуног развоја њиховог људског и интелектуалног потенцијала и остваривања грађанства.

1. На питање како ЕНЕА може допринијети научним истраживањима и на најбољи начин искористити могућности које нуди развој технологија, предложени су сљедећи приступи:

- Јачање веза између наставе и истраживања, као и промовисање образовања заснованог на истраживањима не само у докторском студију;
- Омогућавање дијалога између науке и друштва;

- Осигурање да студенти, наставници и административно особље стекну технолошке вјештине на одговарајућем нивоу;
- Промовисање кориштења технолошких иновација у настави и учењу (мјешовито учење и учење на даљину, OER, MOOC итд.);

2. Како EHEA може, као глобални играч у високом образовању, реаговати на сукобе између држава и политичких екстремизама унутар земаља? Предложени су сљедећи приступи:

- Промовисање сталног политичког дијалога и стратешких партнерстава с другим регијама свијета, посебно с онима које раде на развоју заједничких простора високог образовања;
- Подстицање научне сарадње унутар EHEA и с другим регијама свијета, јер заједничка академска култура омогућава разумијевање и повјерење;
- Подстицање интернационализације установа високог образовања пружањем подршке умрежавању и стабилним партнерствима, мобилности академског и административног особља, као и заједничким програмима на свим нивоима (укључујући и докторске студије);
- Подстицање мобилности студената на свим нивоима избјегавањем пренормираности и крутости система и повећањем флексибилности студијских програма; промоција мобилности студената који се усавршавају за звање наставника, с обзиром на кључну улогу коју ће играти као едукатори нових генерација студената и потенцијални мултипликатори међународних/интеркултуралних компетенција.

3. Како се EHEA може суочити са изазовима тренутне економске кризе и претворити их у нове могућности? Предложени су сљедећи приступи:

- Пружање подршке иновацијама, креативности и предузетништву у високом образовању, подстицање наставника и ученика да развијају такве квалитете и примјењују их на нове активности;
- Повећање запошљивости дипломаца кроз стални дијалог са послодавцима и провођење програма заснованих на компетенцијама, те праћење развоја њихових каријера;

- Развој дијалога између влада и високошколских установа о томе како расположива средства могу бити најкориснија и о новим моделима финансирања;
- Потпуно кориштење свих достигнућа из протеклих година у смислу мрежа, активних академских заједница, методологија, резултата пројеката итд.

Слика 12. *Министарска конференција у Јеревану, 14. и 15. мај 2015. године*
Извор: The European Higher Education Area in 2015: Bologna process, Ministarska konferencija u Jerevanu 2015. Интернет адреса: a.eu/education/policy/higher.../bologna–process_en.htm

Овим изазовима се на најбољи начин може приступити на нивоу ЕНЕА - како од стране влада тако и од стране интересних група. Политички ангажман министара ЕНЕА је потребан за развој заједничке стратегије која може створити услове и указати на правце за обликовање будућности високог образовања. У том контексту, треба развијати све могуће синергије и позвати све националне и европске интересне групе да дјелују на комплементаран начин.

9.1. Правци дјеловања у систему високог образовања у Републици Српској

Приступи које су министри предложили у Јеревану актуелни су и у Републици Српској. За почетак неопходно је донијети нови Закон о високом образовању који ће, између осталог, пооштрити услове за лиценцирање, акредитацију високошколских установа и студијских програма, избор у научно наставна звања, период студирања студената, итд.

Потребно је израдити Квалификациони оквир који ће бити први корак у постављању нових стандарда у високом образовању. Квалификациони оквир треба да:

- Омогући послодавцима, школама, родитељима, потенцијалним студентима и другима да схвате шта представљају основна квалификациона звања, те како се квалификације повезују једна с другом;
- Помогне високошколским установама, наставницима и студентима, да разјасне потенцијалну путању напредовања и преноса бодова, посебно у контексту ширег учешћа у цјеложивотном учењу;
- Створи и одржава међународну упоредивост стандарда, нарочито у институционалном, међуинституционалном, регионалном и европском контексту, те да омогући мобилност за све (академско и неакадемско особље, грађане);
- Уклони неконзистентност и конфузију између високошколских квалификација, кроз јасан опис квалификација у смислу циклуса/нивоа, исхода учења и бодова;
- Помогне у изградњи домаћег и међународног повјерења у високошколске квалификације и стандарде, тако што ће их интегрисати са новим системом осигурања квалитета у БиХ, који је у потпуности конзистентан са *„стандардима и смјерницама“* Европске асоцијације за осигурање квалитета у високом образовању европског простора високог образовања;
- Унаприједи признавање квалификација и могућност запошљавања грађана, тако што ће осигурати њихову релевантност у односу на потребе домаћег и међународног тржишта рада.

Након доношења Квалификационог оквира неопходно је донијети нови Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања, јер је постојећи донесен усљед притиска бројних интересних група из домаће академске заједнице и не осликава стварне потребе и правце развоја високог образовања и његовог усклађивања са принципима који важе у еворпском простору високог образовања.

Ради мобилности студената и академског особља, потребно је лиценцирати програме на енглеском и другим страним језицима и проналазити реалне моделе сарадње са страним универзитетима, те унаприједити везе између високошколских установа и истраживања и побољшати квалитет наставе. Неопходно је развити транспарентне, стандардне и систематске процедуре у избору у научно–наставна звања академског особља, јер су кључни носиоци промјена у високом образовању наставници. Учење фокусирано на студента треба провести како у осмишљавању, тако и у реализовању студијских програма.

Када је у питању управљање високошколским установама, у Републици Српској се примјећује доминација учешћа представника академске заједнице у управљачким структурама и тијелима и неукључивање представника привреде и пословног сектора у одлучивање. Ово је важна информација када се разматра систем финансирања високог образовања у Републици Српској, јер се јавно финансирање високошколских установа још увијек одређује на основу улазних параметара као што су број запослених и број студената. Овакав модел финансирања подразумијева и то да високошколске установе немају законску обавезу да оправдају коришћење средстава, што може негативно утицати на квалитет образовања, односно, како се високо образовање дијелом финансира из јавних средстава, то значи да овакав модел финансирања подстиче институционалну зависност од државне подршке, а не постоје системски механизми којима се високошколске установе подстичу у проналажењу ефикаснијих начина трошења јавних средстава. Важно је и регулисање питања финансирања високошколских установа и успоставе финансијске дисциплине. Потребно је суштински реформисати систем финансирања у складу с излазним резултатима у замјену за финансирање улазних потреба, повећати ниво финансијске одговорности високошколских установа у циљу рационалног трошења буџетских средстава, повећати самоодрживост високошколских установа, инсистирати на транспарентности утрошка властитих средстава

високошколских установа у замјену за минималне грантове из буџетских средстава за плате.

Улагање у образовање и стварање повољног амбијента за пословање предуслови су за економски развој Републике Српске. Економском расту највише могу допринијети млади, добро образовани кадрови. Људски капитал као ресурс битан је фактор у привлачењу инвестиција и инвеститора, јер гарантује да ће доћи до стварања додатне вриједности, која доводи до развоја цијелог друштва. Да би се одговорило на друштвене промјене и економске потребе важно је активно учешће академске заједнице и студената. Друштвене промјене захтијевају нови приступ у образовању радне снаге, која треба да посједује знање и вјештине које се значајно разликују од знања и вјештина које су стицане предходних година.

На крају, реформа високог образовања мора да буде спроведена у цјелини, а не парцијално, што значи да је реформу нужно сукцесивно спроводити на свим нивоима образовања. Практично, реформа високог образовања нема сврхе ако се прије тога не спроведе реформа основног и средњег образовања. Поред овога, потребно је промијенити и укупни друштвени контекст да би се могло мијењати и само високо образовање. Промјена друштвеног контекста је битна као мотивациони фактор који утиче на повећану заинтересованост свих субјеката образовног процеса: наставника и сарадника да изводе квалитетнију наставу, студената да би били мотивисани да редовно испуњавају своје обавезе и шире друштвене заједнице да би постојао већи интерес за сарадњу са високошколским установама.

ЗАКЉУЧАК

Болоњска реформа подржава интенције неолибералног капиталистичког друштава у којем знање постаје роба. Земље које су доживјеле транзиционе промјене и ратна дешавања остају ускраћене за равноправно учешће на тржишту интелектуалног капитала. Та чињеница узрокована је лошом економском и социјалном ситуацијом, али и политичком позицијом неразвијених земаља наспрам чланица Европске уније које имају могућност да сачувају концепт традиционалног универзитета.

Полазећи од предмета овог истраживања који се односи на спорове око болоњског процеса, изведени су значајни закључци. Болоњски процес се често с правом оспорава, јер је олако прешао преко неких универзалних идеја човјека и концепта универзитета, који је давао добре резултате.

Такође, у раду је разматрано слабљење друштва и државе благостања, које су у великој мјери довеле до промјене статуса универзитета и иницирања болоњског процеса. Анализиране су реформе високог образовања, са посебним освртом на регионалне промјене (реформе образовних система у земљама у окружењу).

У овом раду разматрана су актуелна достигнућа у области високог образовања, извршен је покушај генерализације и систематизације кључних ефеката и значаја болоњске реформе, као и појединих аспеката образовне политике. Указано је на то да је реформом високог образовања предвиђено усаглашавање и усклађивање образовних система у Европи како би се створио јединствен европски простор високог образовања.

У Републици Српској су извршене значајне реформе у периоду од потписивања Болоњске декларације до данас, како на легислативном плану, тако и у пракси. У протеклих десет година много је учињено у правцу интернационализације система високог образовања, отварања ка свијету и његовог усклађивања са савременим токовима европског простора високог образовања. Уведени су троциклично високо образовање, бинарни систем академских и струковних студија и европски систем преноса бодова, извршена је интеграција универзитета, интензивирана међународна сарадња, појачана је активност у међународним пројектима усмјереним ка развоју високог образовања и науке и успостављене су чвршће везе с иностранством. Али, остаје

чињеница да је високо образовање и даље суочено с изазовима и потешкоћама како у погледу финансирања и једнаких услова студирања, тако и у погледу усавршавања наставног особља, повезивања високог образовања и научноистраживачког рада, те успостављања конкурентности дипломаца на тржишту рада.

Инсистирање на увођењу система обезбјеђења квалитета у високом образовању није значајније допринијело квалитету наставног процеса, посебно када је у питању сама суштина, а то је промјена организације процеса учења с акцентом на активнијој улози студената у том процесу. Студенти оцјењују да се и даље инсистира на памћењу и репродуковању чињеница, на предавањима као доминантној наставној методи, као и да се недовољно ради на развоју практичних вјештина. Учење фокусирано на студента може се проводити само ако су студенти и наставници спремни да се укључе у конструктиван дијалог и у процес кооперативног учења у циљу развоја потребних компетенција. Важна карика у образовању су наставници и пуно пажње треба посветити њиховом образовању и усавршавању. Од њихове стручности и мотивисаности зависи успијех образовног система и његова ефикасност.

На крају, може се рећи да аспекти болоњске реформе нису доживјели своју пуну афирмацију у образовној пракси када су у питању високошколске установе у Републици Српској, иако је реализована већина дефинисаних реформских промјена – лиценцирани су нови студијски програми, повећала се мобилност студената и наставног особља. Увођењем система ECTS бодова прихваћен је универзално важећи систем за комуникацију високошколских установа, мада ови бодови говоре само о оптерећености студената, али не и о степену савладаности програма и квалитету знања.

Општа процјена је да се реформом није побољшао квалитет високог образовања. Проблем представљају превелике групе и број студената што онемогућава интерактивни и индивидуални рад у настави, преобимни садржаји и велики број предмета током семестра, неусклађеност потребног времена и предиспитних обавеза, недовољна повезаност наставних садржаја са праксом, мноштво информација, традиционална настава и застарјела литература.

Закон о високом образовању и други прописи нису довољно јасни и прецизни, па се због тога врше сталне измјене и допуне. На тај начин се покушавају премостити кључне препреке између тежњи које треба испунити у складу са захтјевима Европске

уније и реалних могућности. Новим Законом о високом образовању треба пооштрити услове за лиценцирање високошколских установа и студијских програма, прецизно дефинисати врсте студија и могућност њиховог извођења на универзитету и високој школи, прописати обавезно увођење акредитације високошколских установа и студијских програма и др.

Промовисање међународне мобилности студената у европском простору високог образовања оцјењује се као један од најважнијих циљева болоњског процеса. Међународна мобилност студената значајна је из више разлога. Са једне стране, она побољшава квалитет студијских програма, доприноси изврсности у истраживањима и повећава сарадњу као и конкуренцију између високошколских установа, има карактер који његује поштовање различитости и охрабрује језички плурализам. С друге стране, међународна мобилност студената подједнако је важна за лични развој студената, повећава могућност стицања квалитетнијег образовања и повећава шансе за запослење. У циљу повећања стопе мобилности, осим утврђивања фактора који утичу на реализацију студентске мобилности, веома је битно испитати и очекивања, жеље, мотивацију, могуће разлоге као и потенцијалне препреке за студирање у иностранству.

Ефикасност високог образовања се прије свега мјери тиме како универзитети реагују на промјене и потребе које се јављају на тржишту рада. Тржиште рада очекује да студенти буду обучени за промјене које се стално дешавају у економији и да њихово знање увијек служи потребама друштва. Креативност и иницијатива је управо оно што послодавци траже од дипломираних студената. Знање и вјештине које је потребно стећи односе се на информације, иновације, патенте, истраживања, познавање страних језика итд.

Стварање и примјена знања од пресудне је важности за опстанак предузећа у условима глобалне конкуренције, јер знање омогућава позиционирање у индустријама које доносе високе приносе. У развијеним земљама улагање у знање превазилази улагање у машине и фабрике, јер је знање кључни фактор стварања нове вриједности. Кључни проблем високог образовања у Републици Српској своди се на његову неефикасност која се огледа у дугом студирању и недовољном доприносу универзитета укупном друштвеном развоју. Други проблем лежи у слабој организованости научноистраживачког рада и његовој неповезаности са праксом.

Промјене које су настале у високом образовању јасно показују да је потребан промишљен, организован и квалитетан развој система високог образовања, јер је то услов за развој Републике Српске ка друштву заснованом на знању, способном да обезбиједи пуну запосленост и тржишну конкурентност студената.

Хипотезе постављене у овом раду, којима се претпоставило да промјене у друштву утичу на мијењање функције, улоге, начина рада и структуре универзитета, као и да су се промјене концепта универзитета одразиле на квалитет високог образовања и довеле до хиперпродукције неквалитетног и тржишно неконкурентног високообразовног кадра су потврђене.

За доказивање ових хипотеза прикупљени су, обрађени и анализирани болоњски документи, закони и подзаконски акти из области високог образовања, подаци из Министарства просвјете и културе Републике Српске, Инспектората Републике Српске и Републичког завода за запошљавање. Након прикупљених и обрађених података утврђено је да су добијени резултати конзистентни са постављеним хипотезама.

Код нас постоје бројне недоумице када је систем квалитета и његово осигурање у питању, поглавље о осигурању квалитета може помоћи менаџментима високошколских установа, професорима и студентима да схвате значај изградње система квалитета и његову улогу у високом образовању.

Рад ће допринијети разумијевању стварности у којој се универзитет налази у процесу своје трансформације, а може користити и студентима на додипломском и постдипломском студију, јер систем високог образовања посматра комплексно у свим његовим појавним облицима.

Овај рад може да послужи као индикатор проблема у процесу спровођења и примјене „Болоње“, али уједно може и помоћи у отклањању недостатака у високом образовању. Коначно, рад ће понудити могуће правце дјеловања у систему високог образовања с циљем подизања квалитета образовања и постизања равнотеже између тржишта рада и високог образовања.

Истраживање треба практично да допринесе да Влада Републике Српске, Привредна комора, Републички завод за запошљавање, послодавци и остали социјални партнери почну више да улажу у развој високог образовања, јер високо образовање доводи до отварања нових радних мјеста, а самим тим и до смањења сиромаштва.

Између учесника у овом процесу треба да владају партнерски односи који ће довести до искоришћености потенцијала које високо образовање пружа.

Рад је отворио низ питања, дилема и недоумица, што је корисно за наредна истраживања у области високог образовања. Слична истраживања требало би реализовати и на другим универзитетима у окружењу, како би се извршила компаративна анализа и лоцирали највећи изазови у спровођењу болоњске реформе.

Када је у питању унапређење квалитета и развој компетенција студената, приједлог је да се врши тестирање студената на почетку и на крају једног циклуса студија, како би се измјерио могући развој општих компетенција студената.

Пожељно би било анализирати потребе тржишта рада и привреде, утврдити стручне и опште компетенције запослених које су потребне послодавцима и на основу добијених резултата креирати уписну политику.

Промишљањем и сумирањем приказаних теоријских резултата, критика, приказа, као и сопствених идеја и запажања закључено је да универзитет још увијек представља центар личног и професионалног раста и развоја, мјесто које пружа могућност појединцу да упозна себе и види свијет очима науке, заинтригира разум и активира критичко мишљење.

Упркос бројним критикама и оптужбама усмјереним на болоњски концепт универзитета, универзитет и даље остаје традиционално мјесто стваралаштва, бастион одбране друштвених вриједности и простор на којем настаје елита која ће бити покретачка снага друштва.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамовић, З. (2011). *(Дис)функционални односи између квалитета знања и система образовања,* Београд: Зборник Института за педагошка истраживања, бр.1. 7-25.
2. Аврамовић, З. (2013). *Образовање у токовима друштва знања*, Београд: Завод за уџбенике.
3. Bazala, V. (1986). *Pogled na probleme suvremene znanosti*, Zagreb: Školska knjiga.
4. Baty, P. (2009*). New data partner for World University Rankings*. Thimes Higher Education, Ostober 30. Преузето са: http://www.timeshighereducation.co.uk/ story.asp? sectioncode=26&storycode=408881&c=2
5. Бжежински, З. (2013). *Америка – Кина и судбина свијета, стратешка визија*. Београд: Албатрос – Плус.
6. Богдановић, М. (2005). *Токови реформе на Универзитету у Београду: глобална перспектива,* у: „Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније“. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
7. Бодрошки,.Б..(2012). *Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи осигурању квалитета*. Настава и васпитање, *61*(4),645–661.
8. Бок, Д. (2005). *Универзитет на тржишту*, Београд: Клио.
9. Брдаревић С., Планчић И. и Јашаревић С. (2001). *Специфичности система квалитета у образовању*, Међународни Научно – стручни скуп „Квалитет '01“, Машински факултет у Зеници, 08. и 09. новембар 2001.
10. Бранковић, Д. и сарадници (2005). *Иновације у универзитетској настави*. Бања Лука: Филозофски факултет.
11. Бранковић Ј. и Бранковић Н. (2013). *Country Report: Bosnia and Herzegovina*. Overview of Higher Education and Research Systems in the Western Balkans. Преузето са: http://www.herdata.org/research/country–reports/68, 02.09.2015.
12. Буратовић, В. (2009). *Јесу ли државна свеучилишта глупа*? Загреб: Наклада Јасенски и Турк.

13. Вашичек, В., В. Будимир, и С. Летинић. (2007). *Показатељи успјешности у високом образовању*, Привредна кретања и економска политика, 110, 51–80.
14. Veber, L. и Bergan, S. (уредници) (2005). *Јавна одговорност за високо образовање и истраживачки рад*. Council of Europe Publishing F–67075 Strasbourg Cedex. http://book.coe.int.
15. Вукасовић, М. (2006). *Развој курикулума у високом образовању*, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
16. Вујић, J. (2010). *Америчка искуства*, *Образовање у Србији данас,* 153–161. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, преузето са: http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/, 2. септембра 2011.
17. Вулановић, В., и други, (2005). *Систем квалитета, ISO 9001:2000*, FTN–IIS, Нови Сад.
18. Гађановић, И. (2010) *Проблем глобалног рангирања универзитета или о искушењима савремених високообразовних система*. Етноантрополошки проблеми н.с. 5 св.2. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
19. Гајић, О., Будић, С., Лунгулов, Б. (2009). *Јединство у различитости као европска димензија високог образовања.* Гајић (Ур.), *Европске димензије промена образовног система у Србији,* Истраживање и *развој (Вол. 5),* (стр. 133–146). Нови Сад: Филозофски факултет.
20. Гајић, О., Будић, С., Лунгулов, Б. (2011). *Персоналне и социо–демографске карактеристике као корелати вредносних оријентација и интересовања студената у Војводини.* Нови Сад: Зборник Института за педагошка истраживања, 43(1), 139–159.
21. Грујић, Ђ. (2009). *Један поглед на идеолошки оквир болоњске реформе високог образовања*. Норма, vol. 14, бр. 3, стр. 255–262.
22. Gof, Le Žak, (1982). *Intelektualci u srednjem vijeku*, Zagreb: GZH.
23. Du Bois, W. E. B. (2007). *The Souls of Black Folk*. New York: Oxford University Press.
24. Димић. З. (2013). *Рађање идеје универзитета*, Сремски Карловци / Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
25. *European Ministers in charge of Higher Education*, Берлин (2003).

26. Europa 2020: *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*, European Commision, Brussels, mart 2010
27. *ECTS Users' Guide* (2015). European Union, Bookshop
28. Живковић, Д. (2007). *Глобализација и Болоњска декларација*, Скуп Болоњска декларација и високо образовање у Србији, Београд: Учитељски факултет, 27. април 2007.
29. Zgaga, P. (2003). *Between Prague and Berlin, Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, Bologna Follow–Up Group.
30. Зечевић, С. (2010). *Нормативна организација Болоњског система студирања*, Социолошка луча, вол. IV, бр.1: 78–84.
31. Јарић, И. и М. Вукасовић. (2009). *Болоњска реформа високог школства у Србији: Мапирање фактора ниске ефикасности студирања*, Филозофија и друштво, 2, 119–151.
32. Јарић, И. (2010). *Болоњска реформа високог школства у Србији: проблеми, дилеме, очекивања и страхови наставног особља на Београдском Универзитету*, , Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.
33. Јасперс, К. (2003). *Идеја универзитета*, Београд: Плато.
34. Јовановић-Крањец, М. (2010). *Теорија необразованости, заблуде друштва знања*- Приказ дјела. Теме-часопис за друштвене науке 2-2010., Ниш: Универзитет у Нишу. Стр. 741-743.
35. Каравидић, С. (2006). *Менаџмент у образовању*, „Социо–економски аспекти развоја и модели финансирања образовања“, Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
36. Castells, M. (2000). *Informacijsko doba: Ekonomija, društvo, kultura. Uspon umreženog društva*, , Zagreb: Golden markenting.
37. Kurasawa, F. (2002). *Which Barbarians at the Gate? From the Culture Wars to Market Ortodoxy in the North American Academy*, Canadian Review of Sociology and Anthropology 39, 323–347.
38. Kurasawa, F. (2007). *The State of Intellectual Play: A Generational Manifesto for Neoliberal Times*, Topia 18, 11–42.

39. Кулић, Р. (2008). *Глобализација и Болоњски процес*. Педагогија, том 63, бр. 4, стр. 527-539.

40. Ковачевић, Б. (2010) *Друштвена улога права: Увод у социологију права*, , Бања Лука: Дефендологија центар за безбједносна, социолошка и криминолошка истраживања.

41. Ковачевић, Б. и Перић, Р. (2009). *Социјална патологија*, , Бања Лука: Народна и универзитетска библиотека Републике Српске.

42. Ковачевић, Д. Петровић М. (2004). *Студирање у Европи 2*, Мостар: Академски центар Бањалука и Студентски дани.

43. Ковачевић, М. *Реформа образовања у периоду од 2000. до 2005*. Преузето са http: //www.osim.cg.yu/fosi romcg/cg/obrazovanje.htm, 11.12.2012. године.

44. Коковић, Д. (2000). *Социологија образовања*, Нови Сад: Филозофски факултет.

45. Коковић, Д. (2005). *Пукотине културе*, Нови Сад: Прометеј.

46. Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*, Нови Сад: Mediterran Publishing.

47. Коковић, Д. (2011). *Болоњска декларација–подстицаји, отпори и ризици*, Зборник радова са научног скупа, Филозофски факултет у Бања Луци, 16. и 17. новембар 2011, бр.12:127–136.

48. Коковић, Д. (2012). *Друштвене промјене и образовне иновације*, Српска академија образовања, годишњак за 2012. годину.

49. Коковић, Д. (2012а). *Култура сиромаштва и образовање*, Факултет политичких наука, Универзитета у Бањој Луци, Политеа – Научни часопис за друштвена питања, година II, број 3: 35–47.

50. Комненовић, Б. (2005). *Европски простор науке, истраживања и високог образовања*, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

51. Kerr, C. (2001). *The Uses of the University. Fifth Edition. Cambridge*, Mass.: Harvard University Press.

52. Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes*. Cork: University College Cork.

53. Knight, J. (2007). *Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges*. In J. J. F. Forest and P. G. Altbach (Eds.), International Handbook of Higher Education (pp. 207–227). Dordrecht: Springer.
54. Лазетић, А. (2006). *Историја и структура болоњског процеса*, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији, Крагујевац: Цицеро.
55. Лазић, М. (2007). *Систем квалитета–QMC у високом образовању*, Фестивал квалитета, Крагујевац: Национална конференција о квалитету.
56. Лаушевић, С. (2010). *Економизација знања и образовања: Пут у необразованост?* Социолошка луча, вол.IV, бр.1: 84–99.
57. Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
58. Лиотар, Ж. Ф. (1988), *Постмодерно стање*, Нови Сад: Братство и јединство.
59. Lourtie, P. (2001). *Furthering the Bologna Process*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Prague.
60. Lomas, L. (2004). *Embedding quality: the challenges for higher education*, Quality Assurance in Education, Vol. 12, No. 4.
61. Лунгулов, Б. (2011). *Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања*. Педагошка стварност, *7*(9), 610–623.
62. Лунгулов, Б., Суботић, Љ. и Гајић, О. (2011). *Kvalitet visokog obrazovanja u društvu znanja: mogućnosti i perspektive*. Преузето са :http://www. ff.uns.ac.rs.
63. Липковски, А. (2010). *Quo vadis: куда иде српска просвета*? *Образовање у Србији данас*, 145–151. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, Преузето са : http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/ 2. 9. 2015.
64. Лолић, М. (2006). *Универзитет у Србији у контексту европских интеграција*, Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.
65. Максимовић Р., Ћосић И. (2008). *Модел за анализу успјешности студија*, X. Научни скуп –Трендови развоја.
66. Мандић, П. (2006). *Методологија научног рада*, Бања Лука: Академија наука и умјетности Републике Српске.

67. Mander, Dž. i Goldsmit, E. (2003). *The Case Against the Global Economy and For a Turn Toward the Local*, San Francisco: Clio Published by permission of Sierra Club Books.

68. Маринковић-Недучин, Р. и Лазетић, П. (2002). *Европски систем преноса бодова у високом школству*, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

69. Маринковић-Недучин (2005). *Универзитет према европском моделу: правци деловања и приоритети*, у: Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

70. Марков, С. и Станковић, Ф. (2008). *Предузетничке тежње студената у Војводини*, У С. Универзитет и предузетништво Нови Сад: UNESCO, Катедра за студије предузетништва, 40–73.

71. Марковић, Д. Ж. (2006). *Глобализација образовања*, Зборник радова научног скупа „Основна полазишта образовања у Србији", стр. 7–38, Српска академија образовања. Преузето са: http://www.sao.org.rs/documents/ 25.11.2015. године.

72. Myers, L. and Robe, J. (2009). *College rankings: History, Criticism and Reform*. A Report from the Center for College Affordability and Productivity, Washington, DC. Преузето са: http://www.centerforcollegeaffordability.org/uploads/College Rankings History.pdf.

73. Милутиновић, Ј. (2008). *Циљеви образовања и учења у свијетлу доминантних теорија васпитања XX Века*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

74. Милутиновић, Ј. (2009). *Различити приступи квалитету образовања*. Зборник Матице српске за друштвене науке, *128*, 75–88.

75. Миладиновић, С. (2011). *Реформа и отпори: високо образовање између личних интереса и друштвених потреба*, у Технологија, култура и развој: тематски зборник радова XVII научног скупа међународног значаја, уредник Властимир Матејић, стр 7–16. Београд: Удружење „Технологија и друштво". Преузето са: http://www.tehnologijaidrustvo.org 19.12. 2015. године.

76. Миладиновић, С. (2011). *Модернизација друштва Србије,* Нова српска политичка мисао, Посебно издање, vol. XIX (2011),no. 2.

77. Мрђа, С. (2011). *Културни живот и потребе студената у Србији*. Завод за проучавање културног развитка. Преузето са: http://www.zaprokul.org.rs_16.7. 2015. године.

78. Настасић, А., Бањевић, К., Целетовић, С. (2011) *Успостављање система менаџмента квалитетом у функцији испуњавања захтева за акредитацију високошколских установа*, I научно – стручни скуп ПОЛИТЕХНИКА – 2011, Београд, 163–170.

79. Николић, Р. и Малбаша, В. (2002). *Акредитација у високом школству Републике Србије*, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

80. Николић, Р. (2010). *Глобализација кроз болоњски процес у високом образовању,* Преузето са: www.uskolavrsac.edu.rs, 24.10.2015. године

81. Новак, Л. (2005). *Кључне заблуде које ометају реформу високог образовања у Србији*, у: Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.

82. Olsen, J. P., & Maassen, P. A. (2007). *European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level*. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), University Dynamics and European Integration (pp. 3–22). Dordrecht: Springer.

83. Перовић В., Неранжић Б., Бојанић Р., Штрбац М, (2012). *Перспективе развоја контролинга као научне дисциплине*, Зборник радова II конференција Контролинг и интерна ревизија, Нови Сад, 30 и 31.10.2012, стр 1–5.

84. Петковић, Д., Планчић, И. (2008). *Квалитет у високом образовању: изазови и недоумице,* , Зеница: Универзитет у Зеници.

85. Пешић, J. (2007). *Улога знања у критичком мишљењу*, Зборник Института за педагошка истраживања. Година 39, Број 1, стр. 32–47. Преузето са: http://www.ipisr.org.rs/ Zbornik Instituta. aspx. 5. јануара 2012. године.

86. Piršl, E., Ambrosi–Randić, N. (2010). *Prati li reforma učenja reformu visokog obrazovanja?* Društvo i tehnologija *2010,* Zagreb: Hrvatsko komunikološko društvo, 132–140.

87. Поповић, Д. (2005). *Процјена ризика у првој фази имплементације реформе универзиета*, у: Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније. Београд: Алтернативна академска образовна мрежа.
88. Расел Б., (1961). *Људско знање, његов обим и границе*. Београд: Нолит.
89. Ракић, В. (2006). *Приватни универзитети у Србији и Болоњска декларација: такмичити се или сарађивати*, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији, Цицеро, Београд.
90. Ристић, Л. (2004). *Нова схватања предавања у универзитетској настави*, У књизи: Традиција и савременост (стр. 711–723). Бања Лука: Филозофски факултет.
91. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge.
92. *Realising the European Higher Education Area*, Communiqué of the Meeting of Convention on Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region, (1997). Lisabon.
93. *Realising the European Higher Education Area* Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education in Berlin on 19. September 2003. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012. године.
94. *Recognition Issues in the Bologna Process*, (2001). ENIC Network (Council of Europe/UNESCO) and NARIC Network (European Commission), Strasbourg, France.
95. Regional Cooperation Council (2013). *South East Europe 2020 Strategy: Jobs and Prosperity in a European Perspective*. Sarajevo: Regional Cooperation Council.
96. Ружичић, И. (2010). *Зашто наставници морају бити носиоци креирања просветних закона и реформе образовања*. Образовање у Србији данас, стр. 129–136. Београд: Унија синдиката просветних радника. Преузето са: http://www.unijasprs.org.rs/images/stories 23.10.2016. године.
97. Савићевић, Д. М. (2007). *Социо–филозофски основи Болоњске декларације*, Педагошка стварност, 53(7–8), 565–586.
98. Сузић, Н. (2005). *Анимирање студената у универзитетској настави*, Бања Лука: Факултет пословне економије.

99. Спасојевић Д. Бранковић Ј. и Клеут Ј. (2012). *Друштвене промене, болоњски процес и трећа мисија универзитета у Србији,* Теме, година XXXVI, бр. 3., Ниш: Универзитет у Нишу, 1157-1172.
100. *Статистички Билтен* (2012). Републички завод за статистику, Бања Лука.
101. Скробоња, М.(2010). *Реалност и перспективе образовања у Србији,* Образовање у Србији данас, стр. 9–16. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије. Преузето са : http://www.unijasprs.org.rs 21.11.2015. године.
102. Tauch, C. & Reichert, S. (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education* (Trends III), European University Association.
103. Teichler, U. (2011). *Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates*? In: H. Schomburg and U. Teichler, eds. Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3–41.
104. Teichler, U. (2006). *Changing Structures of the Higher Education Systems: The Increasing Complexity of Underlying Forces*, Higher Education Policy,19(4), 447.
105. Турајлић, С. (2005а). *Високо образовање у Србији између традиције и реалности,* у: Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније. Заједница универзитета Србије.
106. Тодоровић, А. Перовић, В., и Бојанић Р., (2008). *Controlling as a Strategic Instrument of Company Management,* 14. International Scientific Conference on Industrial Systems – IS, Нови Сад: Факултет техничких наука.
107. Тодоровић, К. (2010). *Основне претпоставке ефикасне наставе засноване на принципима Болоњске декларације,* Социолошка луча, Вол. 4(1), 282–293.
108. Uzelac, M. (2007). *Metapedagogija I. Paideia kao paidia politike*, Vršac : Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad: Studio veris. Преузето са: www.uzelac.eu, 23.11. 2014 године.
109. Узелац, М. (2009). *Приче из Болоњске шуме,* Преузето са: www.uzelac.eu, 23.6. 2013. године.
110. Узелац, М. (2009а). *Metapedagogija* II Educator, quo vadis, Novi Sad :Veris. Преузето са: www.uzelac.eu, 09. 3. 2015 године.
111. Фихте, Ј. Г. (1976). *Учење о науци,* Београд.

112. Фихте, Ј. Г. (2001). *Филозофија зидарства*, Загреб.
113. Hazelkorn, E. (2009). *Rankings and the Construction of Knowledge*. Centre for Social and Educational Research.
114. Cooper, P. (2007). Knowing your 'Lemons': Quality Uncertainty in UK Higher Education. *Quality in Higher Education* 13(1): 19–29.
115. Cronbach, L.J., Rajaratnman, N., Gleser, G.C. (1963). *Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory*. British Journal of Statistical Psychology 16, 137–163.
116. Чекић, Марковић, Ј. и Јокић, Т. (2015). *Студентски стандард у светлу ПИСА резултата*, Радишић, Ј. и Буђевац, Н. (Ур.), *Секундарне анализе истраживачких налаза у светлу нових образовних политика,* 45–59. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Друштво истраживача у образовању у Србији.
117. Ćulum, B., Ledić, J. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
118. Шљукић, М. (2009). *Осврт на однос образовања и тржишта рада у савременом српском друштву*. Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, 34 (2), 229.

ИНТЕРНЕТ АДРЕСЕ

1. European Commission, 2014a. *Overview of Europe 2020 targets*. [pdf] Available at: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/targets_en.pdf [Accessed 23 October 2014].
2. European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes*. Eurydice Overview. [pdf] Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf [Accessed 26 October 2014]
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf Преузето 2 April 2015.
4. Eurostat, 2015a. *Glossary: Early leaver from education and training.* [Online] Availableat:http://ec.europa.eu/eurostat/statistics.explained/index.php/Glossary:Early_school_leaver Преузето: 25 March 2015.
5. UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Institute for Statistics), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and Eurostat, 2013.*UOE data collection on education systems. Volume 1: Manual: Concepts, definitions and classifications*. [pdf] Available at: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoe-data-collectioneducation-systems-v1-2013-en.pdf [Accessed 12 January 2015].
6. OECD (2012). *AHELO Feasibility Study Interim Report*, Directorate for Education, Institutional.
7. OECD (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO, Feasibility Study Report, Volume 3 – Further Insights*. Преузето са: http://www.oecd.org/edu/skills–beyond–school/AHELOFSReport Volume 3.pdf , 23. 05. 2015. године.
8. OECD (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, Volume 2 – Data Analysis and National Experiences*. Преузето са:

http://www.oecd.org/education/skills–beyond–chool/AHELOFS Report Volume 2. pdf 27.01.2015. године

9. *ISCED–F 2013 International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013 classification is available on UNESCO's* Преузето са: website:http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification–of–education.aspx, 23.08. 2015. године.
10. *Diploma Supplement* (2014). Преузето са http://www.europass.fi/download/147031_Online_the_diploma_supplement.pdf 29. 01. 2015. године.
11. *Државни акциони план за признавање квалификација у Босни и Херцеговини* (2006). Преузето са: http://www.untz.ba/uploads/file/bolonjski%20proces/5_BiH%20 Priznavanje % 20 Drzavni % 20 akcioni % 20 plan. pdf, 02.09.2015.
12. *Образовање у Босни и Херцеговини–Управљање, финансирање и руковођење правне реформе у вишем образовању и истраживању Савјета Европе*. (2005). Образовање. Преузето са : http: // bs. Wikipedia,.org/wiki/ 06.08.2013. године.
13. *Основна документа – Развијање свијести о болоњском процесу у БиХ,* Берген комунике, Преузето са: http: //www.sus, bih.org/ 16.02.2013. године.
14. *Препорука Комитета министара Вијећа Европе* о *признавању* и *оцјени квалитета приватних високошколских установа* (1997), CC-HER Комитет за високо образовање Савјета Европе. Преузето са: http: //www.culture.coe.fr/her. 22.3.2013. године.
15. *Препорука о истраживачком задатку универзитета* (2000). Европска комисија. Преузето са: http: //www.europa.eu.int/comm/education. 13.02.2013. године.
16. *The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education convencend in Bologna on the 19. june 1999*. (2003). У књизи: S. Bergan (ed.), Recognition issues in the Bologna Process. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

17. *Towards the european higher education area, Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague,* on May 19th 2001. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012. године.
18. *The European Higher Education Area – Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005*. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012. године.
19. *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué 18. May 2007*. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012.
20. *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain–la–Neuve, 28–29 April 2009.* Преузето са: www.ehea.info 12.5.2013. године.
21. *The European Higher Education Area, Budapest–Vienna Declaration March 12, 2010.* Преузето са: www.ehea.info 12.7.2015. године.
22. *The European Higher Education Area Making the Most of Our Potential: Consolidating Bucharest Communiqué,26–27. Април 2012*. Преузето са: www.ehea.info 12.5.2013. године.
23. *The European Higher Education Area,* Yerevan communiqué, Yerevan, 14–15 May 2015. Преузето са: www.ehea.info 12.7.2015. године.
24. *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Преузето са: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm 11.6.2015. године.
25. *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report* Преузето са: www.ehea.info 12.5.2012. године.
26. *The Teaching Profession in Europe:* Practices, Perceptions, and Policies. Преузето са: www.ehea.info 12.5.2012. године.
27. *Прелиминарни резултати пописа становништва*. Преузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/ прелиминарни резултати, на дан 15. 4. 2015. године.

28. *Индикатори Свјетске банке*. Преузето са http://data.worldbank.org/indicator/ SL.UEM.1524. ZS на дан 12.11.2014.
29. *Тематски билтени.* Преузето са http://www.bhas.ba/tematski bilteni/BHAS_Ars_BH_press.pdf на дан 11.11.2014. године
30. *Стратегија развоја образовања Републике Српске за период 2016–2021. године*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 12.05.2016. године.
31. *Закон о високом образовању*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 12.12.2015. године.
32. *Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 11.03.2015. године.
33. *Закон о студентском стандарду*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 10.12.2014. године.
34. *Закон о Унији студената*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 11.02.2014. године.
35. *Закон о студентском организовању.* Преузето са: http://www.vladars.net/ 11.06.2016. године.
36. *Закон о научно истраживачкој дјелатности и технолошком развоју*. Преузето са: http://www.vladars.net/ 05.11.2014. године.
37. *Извјештај SAMSIK–а*. Преузето са: http://www.samsic.org/10.06.2016. године.

ЛИСТА ТАБЕЛА

Табела 1. *Еуростат: Грађани БиХ најсиромашнији у Европи*

Табела 2. *Стање незапослености у Републици Српској у периоду 2011–2014. године*

Табела 3. *Просјечна оцјена дипломираних студената и просјечни период студирања на јавним универзитетима*

Табела..4. *Просјечна оцјена дипломираних студената и просјек студирања на приватним универзитетима*

Табела 5. *Мобилност студената према начину финансирања школовања*

Табела 6. *Мобилност студената у односу на старост студента и ниво студија*

Табела 7. *Упоредни преглед издвајања за високо образовање и за истраживање у Републици Српској и у окружењу, у односу на БДП*

Табела 8. *Ранг листа првих 20 универзитета у БиХ, 2015. година*

Табела 9. *Задовољство студијама у односу на област образовања (Еуростудент)*

ЛИСТА СЛИКА

Слика 1. *Високошколске установе у европском простору високог образовања, 2015. година*
Слика 2. *Земље чланице болоњског процеса, 2015. године*
Слика 3. *Предболоњски документ „Magna Charta Universitatum“*
Слика 4. *Универзитет у Болоњи*
Слика 5. *Министри образовања 47 земаља чланица болоњског процеса*
Слика 6. *Просторни распоред високошколских установа у Републици Српској*
Слика 7. *Међународна размјена студената медицинских факултета. Конференција на Малти 2016. године*
Слика 8. *Регионална конференција о програмима ЕУ за високо образовање*
Слика 9. *Имплементација ECTS бодова*
Слика 10. *Земље у којима се издаје Додатак дипломи*
Слика 11. *Студенти Универзитета у Бањој Луци*
Слика 12. *Министарска конференција у Јеревану*

ЛИСТА ГРАФИКОНА

Графикон 1. *Проценат високообразованих 2020. – стратешки циљ*

Графикон 2. *Укупан број студената на високошколским установама у Републици Српској академске 2015/16 године по областима образовања*

Графикон 3. *Број ученика који завршавају четврти степен средњег образовања у односу на одобрени број студената по академским годинама*

Графикон 4. *Укупан број студената уписаних на прву годину на високошколским установама у Републици Српској, академске 2015/16 године по областима образовања*

Графикон 5. *Приказ броја студената на јавним и приватним високошколским установама у протеклих пет година*

Графикон 6. *Приказ броја дипломираних студената на јавним и приватним високошколским установама у протеклих пет година*

Графикон 7. *Приказ броја дипломираних студената на II циклусу студија на јавним и приватним високошколским установама у протеклих пет година*

Графикон 8. *Преглед броја кандидата који су стекли звање доктора наука, према раније важећем закону (у периоду од 2010. до 2015. године)*

Графикон 9. *Дистрибуција стопе мобилности у укупној студентској популацији*

Графикон 10. *Мобилност студената у односу на област образовања*

Графикон 11. *Издвајања за образовање земаља OECD у 2012. години (у % БДП)*

Графикон 12. *Алгоритам креирања исхода учења*

Графикон 13. *Заинтересоване стране за рад високошколских установа (stakeholder–и)*

Графикон 14. *Задовољство студијама на високошколским установама у Републици Српској*

ПРИЛОЗИ

ПРИЛОГ 1. *Јеревански комунике*

ПРИЛОГ 2. *Изјава о Болоњским политикама*

ПРИЛОГ 3. *Законски и подзаконски прописи у области високог образовања у Републици Српској*

ПРИЛОГ 4. *Високошколске установе у Републици Српској*

ПРИЛОГ 5. *Лиценцирани студијски програми на првом циклусу студија у Републици Српској*

ПРИЛОГ 6. *Лиценцирани студијски програми на другом циклусу студија у Републици Српској*

ПРИЛОГ 7. *Лиценцирани студијски програми на трећем циклусу студија у Републици Српској*

ПРИЛОГ 8. *Број лиценцираних студијских програма на универзитетима у Републици Српској*

ПРИЛОГ 9. *Број лиценцираних студијских програма на високим школама у Републици Српској*

ПРИЛОГ 1

YEREVAN COMMUNIQUÉ

We, the Ministers, meeting in Yerevan on 14–15 May 2015, are proud to recognize that the vision which inspired our predecessors in Bologna has given rise to the European Higher Education Area (EHEA), where 47 countries with different political, cultural and academic traditions cooperate on the basis of open dialogue, shared goals and common commitments. Together we are engaged in a process of voluntary convergence and coordinated reform of our higher education systems. This is based on public responsibility for higher education, academic freedom, institutional autonomy, and commitment to integrity. It relies on strong public funding, and is implemented through a common degree structure, a shared understanding of principles and processes for quality assurance and recognition, and a number of common tools.

Thanks to the Bologna reforms, progress has been made in enabling students and graduates to move within the EHEA with recognition of their qualifications and periods of study; study programmes provide graduates with the knowledge, skills and competences either to continue their studies or to enter the European labour market; institutions are becoming increasingly active in an international context; and academics cooperate in joint teaching and research programmes. The EHEA has opened a dialogue with other regions of the world and is considered a model of structured cooperation.

Nonetheless, implementation of the structural reforms is uneven, the tools are not always used correctly and continuing improvement of our higher education systems and greater involvement of academic communities are necessary to achieve the full potential of the EHEA. We are committed to completing the work, and recognize the need to give new impetus to our cooperation.

Today, the EHEA faces serious challenges. It is confronted with a continuing economic and social crisis, dramatic levels of unemployment, increasing marginalization of young people, demographic changes, new migration patterns, and conflicts within and between countries, as well as extremism and radicalization. On the other hand, greater mobility of students and staff fosters mutual understanding, while rapid development of knowledge and technology, which impacts on societies and economies, plays an increasingly important role in the transformation of higher education and research.

The EHEA has a key role to play in addressing these challenges and maximizing these opportunities through European collaboration and exchange, by pursuing common goals and in dialogue with partners around the globe. We must renew our original vision and consolidate the EHEA structure.

A renewed vision: our priorities

By 2020 we are determined to achieve an EHEA where our common goals are implemented in all member countries to ensure trust in each other's higher education systems; where automatic recognition of qualifications has become a reality so that students and graduates can move easily throughout it; where higher education is contributing effectively to build inclusive societies, founded on democratic values and human rights; and where educational opportunities provide the competences and skills required for European citizenship, innovation and employment. We will support students and staff in exercising their right to academic freedom. We will support higher education institutions in enhancing their efforts to promote intercultural understanding, critical thinking, political and religious tolerance, gender equality, and democratic and civic values, in order to strengthen European and global citizenship and lay the foundations for inclusive societies. We will also strengthen the links between the EHEA and the European Research Area.

In the coming years our collective ambition will be to pursue these goals in the new context:

- **Enhancing the quality and relevance of learning and teaching** is the main mission of the EHEA. We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully

exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching. We will promote a stronger link between teaching, learning and research at all study levels, and provide incentives for institutions, teachers and students to intensify activities that develop creativity, innovation and entrepreneurship. Study programmes should enable students to develop the competences that can best satisfy personal aspirations and societal needs, through effective learning activities. These should be supported by transparent descriptions of learning outcomes and workload, flexible learning paths and appropriate teaching and assessment methods. It is essential to recognize and support quality teaching, and to provide opportunities for enhancing academics' teaching competences. Moreover, we will actively involve students, as full members of the academic community, as well as other stakeholders, in curriculum design and in quality assurance.

- **Fostering the employability of graduates throughout their working lives** in rapidly changing labour markets - characterized by technological developments, the emergence of new job profiles, and increasing opportunities for employment and self-employment - is a major goal of the EHEA. We need to ensure that, at the end of each study cycle, graduates possess competences suitable for entry into the labour market which also enable them to develop the new competences they may need for their employability later and throughout their working lives. We will support higher education institutions in exploring diverse measures to reach these goals, e.g. by strengthening their dialogue with employers, implementing programmes with a good balance between theoretical and practical components and following graduates' career developments. We will promote international mobility for study and placement as a powerful means to expand the range of competences and the work options for students.

- **Making our systems more inclusive** is an essential aim for the EHEA as our populations become more and more diversified, also due to immigration and demographic changes. We undertake to widen participation in higher education and support institutions that provide relevant learning activities in appropriate contexts for different types of learners, including lifelong learning. We will improve permeability and articulation between different education sectors. We will enhance the social

dimension of higher education and improve opportunities for access and completion, including international mobility, for students from disadvantaged backgrounds. We will provide mobility opportunities for students and staff from conflict areas, while working to make it possible for them to return home once conditions allow. We also wish to promote the mobility of teacher education students in view of the important role they will play in educating future generations of Europeans.

- **Implementing agreed structural reforms** is a prerequisite for the consolidation of the EHEA and, in the long run, for its success. A common degree structure and credit system, common quality assurance standards and guidelines, cooperation for mobility and joint programmes and degrees are the foundations of the EHEA. We will develop more effective policies for the recognition of credits gained abroad, of qualifications for academic and professional purposes, and of prior learning. Full and coherent implementation of agreed reforms at the national level requires shared ownership and commitment by policy makers and academic communities and stronger involvement of stakeholders. Non-implementation in some countries undermines the functioning and credibility of the whole EHEA. We need more precise measurement of performance as a basis for reporting from member countries. Through policy dialogue and exchange of good practice, we will provide targeted support to member countries experiencing difficulties in implementing the agreed goals.

  - **The governance and working methods of the EHEA must develop to meet these challenges**. We ask the BFUG to review and simplify its governance and working methods, to involve higher education practitioners in its work programme, and to submit proposals for addressing the issue of non-implementation of key commitments in time for our next meeting.

  - We gratefully accept the commitment of France to host our next meeting in 2018 and to provide the Secretariat of the EHEA from July 2015 through June 2018.

  - [Ministers welcome the application of Belarus to join the EHEA and in particular its commitment to implement reforms, 16 years after the launch of the Bologna

Process, to make its higher education system and practice compatible with those of other EHEA countries. On that basis, Ministers welcome Belarus as a member of the EHEA and look forward to working with the national authorities and stakeholders to implement the reforms identified by the BFUG and included in the agreed road map attached to Belarusian accession.]

- Finally, we take note with approval of the reports by the working groups on Implementation, Structural reforms, Mobility and internationalization, and the Social dimension and lifelong learning, as well as by the Pathfinder group on automatic recognition. We adopt the measures included in the Appendix and take this opportunity to underline the importance of all members and consultative members participating fully in the work of the BFUG and contributing to the EHEA work programme.

Appendix

I. Policy measures adopted

➢ The revised Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG);

➢ The European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes;

➢ The revised ECTS Users' Guide, as an official EHEA document.

II. Commitments

➢ To include short cycle qualifications in the overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area (QF-EHEA), based on the Dublin descriptors for short cycle qualifications and quality assured according to the ESG, so as to make provision for the recognition of short cycle qualifications in their own systems, also where these do not comprise such qualifications;

➢ To ensure that competence requirements for public employment allow for fair access to holders of first cycle degrees, and encourage employers to make appropriate use of all higher education qualifications, including those of the first cycle;

➢ To ensure, in collaboration with institutions, reliable and meaningful information on graduates' career patterns and progression in the labour market, which should be provided to institutional leaders, potential students, their parents and society at large;

➢ To review national legislations with a view to fully complying with the Lisbon Recognition Convention, reporting to the Bologna Secretariat by the end of 2016, and asking the Convention Committee, in cooperation with the ENIC and NARIC Networks, to prepare an analysis of the reports by the end of 2017, taking due account of the monitoring of the Convention carried out by the Convention Committee;

➢ To remove obstacles to the recognition of prior learning for the purposes of providing access to higher education programmes and facilitating the award of qualifications on the basis of prior learning, as well as encouraging higher education institutions to improve their capacity to recognize prior learning;

➢ To review national qualifications frameworks, with a view to ensuring that learning paths within the framework provide adequately for the recognition of prior learning;

➢ To establish a group of volunteering countries and organizations with a view to facilitating professional recognition;

➢ To promote staff mobility taking into account the guidelines from the Working group on mobility and internationalization;

➢ [To promote the portability of grants and loans taking into account the guidelines from the Working group on mobility and internationalization];

➢ To make our higher education more socially inclusive by implementing the EHEA social dimension strategy;

➢ To ensure that qualifications from other EHEA countries are automatically recognized at the same level as relevant domestic qualifications;

➢ To enable our higher education institutions to use a suitable EQAR registered agency for their external quality assurance process, respecting the national arrangements for the decision making on QA outcomes.

Statement of the Fourth Bologna Policy Forum Yerevan, 14−15 May 2015

We, the Ministers responsible for Higher Education and Heads of Delegation to the Fourth Bologna Policy Forum met in Yerevan to reaffirm and further our cooperation in developing higher education whose public authorities, higher education institutions, students and staff are committed to democracy, human rights, and the rule of law. We underline our interest in the European Higher Education Area (EHEA) and in using its principles as a successful example of cooperation in higher education, to be considered in other regional contexts. We also recognize the contribution by other regions, through their own experience of policy and practice, to the further development of the EHEA.

Political instability in many of our countries, a high level of unemployment and migration arising from economic and social crisis and lack of access to higher education are among the challenges that we are facing. At the same time national awakening in the countries is arising hopes of the people for more democratic and tolerant societies providing opportunities for personal development as well as development of quality higher education. Reforms of higher education should further the development of democratic culture and equip our societies with the knowledge, understanding, and skills to help address the challenges we face. Protect staff and students in ensuring the academic freedom, integrity and autonomy of higher education institutions is a key to achieving this.

Moreover mobility of students and staff facilitates exchange and creation of new knowledge and helps to build mutual trust and understanding. The rapid technological developments will impact on higher education and the way in which it will be reformed.

Thus the policy dialogue and cooperation between the EHEA and MENAAS countries need to be continued and strengthened, taking due account of the diverse educational, political, economic and cultural landscapes of our regions and countries. We have identified a number of common challenges that should drive our joint cooperation for the future; these include demographic changes, graduate unemployment, the economic and political crises affecting many of our countries, the prevalence of stereotypes, insufficient intercultural dialogue and increasing extremism and radicalization. We will work with the academic community to develop the key role of higher education in meeting these challenges and creating the societies we want. Moreover, we would strive to find ways in which education reforms can help create the societies we want.

We will therefore build on what we have in common while also enabling individual education systems to draw on their particular strengths and traditions. Diversity and the various aspects of the policy dialogue imply involvement of all levels: regional, national and institutional.

The Fourth Bologna Forum is focused on reinforcing cooperation between the EHEA and MENAAS countries that are bordering the EHEA countries. It is important to ensure that higher education is ready to respond to the challenges today. The reforms of higher education will improve quality of higher education and will help to tackle unemployment especially among young people and especially young women. It is also focused on the role of structural reforms, including mobility schemes and joint programmes.

The EHEA structural reforms and transparency instruments as well as similar initiatives in other regions should serve as a basis to further regional cooperation, building on the results of current projects implemented by the different international organisations, national authorities and HEIs. These include the use of learning outcomes and of common reference points in the design and delivery of study programmes, quality assurance capacity building, the development of qualifications frameworks, mobility and recognition as well as credit systems, joint degrees, doctoral education.

In our further cooperation, we will in particular give priority to:

- Developing national qualifications frameworks, including developing methodologies to establish compatibility between national frameworks within the EHEA – aligned with the QF-EHEA – and national frameworks developed by MEENAS countries.

- Developing cooperation in quality assurance, with a view to further developing mutual trust in our education systems and their qualifications. We will encourage quality assurance agencies from participating countries
  to work towards inclusion in the European Quality Assurance Register (EQAR).
- Improving the mutual recognition of qualifications, through improved information, the joint development and dissemination of recognition practice and methodology. We encourage UNESCO to initiate review of the regional conventions for the Mediterranean Region and the Arab States with a view to incorporating the key principles and provisions of the Council of Europe/UNESCO Lisbon Recognition Convention as well as of UNESCO regional conventions that have been revised recently, as well as to reactivate the MERIC Network.
- Cooperating in developing and implementing credit transfer system, taking due account of ECTS and its recently revised Users' guide.

Furthermore, in the light of recent political instability and attacks on democracy and the rule of law in a number of countries, we underline the importance of continuing cooperation between higher education institutions and our commitment to support exchanges of students and staff and joint projects to strengthen the capacity of higher education institutions in the EHEA and in partner countries to contribute to democratic developments based on high quality education and research.

For the successful further cooperation between EHEA and our countries it is important to take account of other regional processes.

We, the Ministers responsible for Higher Education and Heads of Delegation to the Fourth Bologna Policy Forum, recognize that successful policy dialogue requires sustained use of a variety of working methods, including conferences, seminars, working groups, studies, pilot projects and peer learning activities, between the Bologna Policy Fora. We commit to piloting such cooperation for our countries and regions and ask the Bologna Secretariat, in close cooperation with the BFUG, the Bologna Board and representatives of the MEENAS countries to oversee this cooperation.

The next Bologna Policy Forum will be organized in 2018 in France in conjunction with the Ministerial Conference

ПРИЛОГ 3

ЗАКОНСКИ И ПОДЗАКОНСКИ ПРОПИСИ У ОБЛАСТИ ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

МИНИСТАРСТВО ПРОСВЈЕТЕ И КУЛТУРЕ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ	
РЕСОР ЗА ВИСОКО ОБРАЗОВАЊЕ	
Закони	**Број Службеног гласника**
Закон о високом образовању	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 73/10, 104/11, 84/12, 108/13, 44/15.
Закон о студентском стандарду	„Службени гласник Републике Српске“, број 34/08.
Закон о Унији студената Републике Српске	„Службени гласник Републике Српске“, број 71/09.
Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 33/14 и 63/14.
Закон о студентском организовању	(„Службени гласник Републике Српске“, број 58/16),
Уредбе	**Број Службеног гласника**
Уредба о условима за оснивање и почетак рада високошколских установа и о поступку утврђивања испуњености услова	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 35/11 и 51/11.
Уредба о условима за оснивање и почетак рада установа студентског стандарда и о поступку за утврђивање испуњености услова	„Службени гласник Републике Српске“, број 42/11. и 93/15.
Правилници	**Број Службеног гласника**
Правилник о вођењу регистра високошколских установа и Регистра наставника и сарадника	„Службени гласник Републике Српске“, број 120/12. и 52/15.
Правилник о саставу и начину рада Комисије за информисање и признавање	„Службени гласник Републике Српске“,

докумената из области високог образовања	број 15/14.
Правилник о садржају јавних исправа које издају високошколске установе	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 78/11, 46/14 и 54/14.
Правилник о садржају и начину вођења евиденција које води високошколска установа	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 79/11 и 48/14.
Правилник о критеријумима и мјерилима за утврђивање цијене услуга студентског стандарда	„Службени гласник Републике Српске“, број 10/09.
Правилник о суфинансирању међународне размјене студената иакадемског особља	„Службени гласник Републике Српске“, број 25/15.
Правилник о додјели студентских стипендија	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 101/10, 99/12 и 90/13, 73/15.
Правилник о суфинансирању програма и пројеката студентских организација	„Службени гласник Републике Српске“, бр. 33/11 и 63/13.
Правилник о изгледу и садржају дозволе за рад	„Службени гласник Републике Српске“, број 82/11.
Правилник о областима образовања	„Службени гласник Републике Српске“, број 70/14.
Правилник о стандардима и нормативима за финансирање јавних високошколских установа	„Службени гласник Републике Српске“, број 84/14.
Правилник о Листи струковних, академских и научних звања	„Службени гласник Републике Српске“, број 117/14. и 83/15.

ПРИЛОГ 4

ВИСОКОШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ У РЕПУБЛИЦИ СРПСКОЈ

Бр.	Назив и сједиште високошколске установе	Својина	Година оснивања
1.	УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ Бања Лука, Универзитетски град - Булевар војводе Петра Бојовића 1А	јавна	1975. године, од 2007. интегрисани Универзитет
2.	УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ Источно Сарајево, ул. Вука Караџића број 30 Рјешење о акредитацији бр. 77/13 од 01.04.2013. године, на пет година	јавна	1993. године, од 2007. године интегрисан Универзитет
3.	ВИСОКА МЕДИЦИНСКА ШКОЛА Приједор, ул. Николе Пашића 4	јавна	1997. год. у статусу Више школе, 2007. године у статусу Високе школе
4.	ВИСОКА ШКОЛА ЗА ТУРИЗАМ И ХОТЕЛИЈЕРСТВО Требиње, ул. Степе Степановића бб	јавна	2003. год. у статусу Више школе, 2007. године у статусу Високе школе
5.	НЕЗАВИСНИ УНИВЕРЗИТЕТ Бања Лука, Вељка Млађеновића бб	приватна	2005. године у статусу Факултета, 2007. године у статусу Универзитета
6.	ПАНЕВРОПСКИ УНИВЕРЗИТЕТ АПЕИРОН Бања Лука, ул. Пере Креце 13	приватна	2006. године
7.	УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНИ ИНЖЕЊЕРИНГ И МЕНАЏМЕНТ Бања Лука, ул. Деспота Стефана Лазаревића бб	приватна	2003. у статусу Факултета, 2007. год. у статусу Универзитета
8.	УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ СТУДИЈЕ Бања Лука, Јована Дучића 23 А Рјешење о акредитацији бр. 49/13 од 27.02.2013. године, на пет година	приватна	2005. год. у статусу Факултета, 2006. године у статусу Универзитета
9.	СЛОБОМИР П УНИВЕРЗИТЕТ Слобомир, Бијељина	приватна	2003. године
10.	УНИВЕРЗИТЕТ СИНЕРГИЈА Бијељина, Раје Баничића бб	приватна	2005. год.
11.	УНИВЕРЗИТЕТ „БИЈЕЉИНА“ Бијељина	приватна	2012. год.
12.	ВИСОКА ШКОЛА ЗА ПРИМИЈЕЊЕНЕ И	приватна	

	ПРАВНЕ НАУКЕ „ПРОМЕТЕЈ“ Бања Лука, ул. Књаза Милоша 10А		2007. године
13.	ВИСОКА ШКОЛА КОЛЕЏ МЕЂУНАРОДНОГ ПРАВА Бања Лука, ул.Скендера Куленовића 93	приватна	2009. године
14.	ВИСОКА ШКОЛА КОМУНИКОЛОШКИ КОЛЕЏ „КАПА ФИ“ Бања Лука, Војвођанска број 2	приватна	2000. год. у статусу Факултета 2007. год. у статусу Високе школе
15.	ВИСОКА ШКОЛА „БАЊА ЛУКА COLLEGE“ Бања Лука, ул. Милоша Обилића број 30 Рјешење о акредитацији бр. 48/13 од 27.02.2013. године, на пет година	приватна	2004. године у статусу Више школе, 2006. год. у статусу Факултета, 2007. у статусу Високе школе
16.	ВИСОКА ШКОЛА ЗА УСЛУЖНИ БИЗНИС Соколац, ул.Цара Лазара бб	приватна	2007. године
17.	ВИСОКА ПОСЛОВНО ТЕХНИЧКА ШКОЛА Добој, ул. Озренских српских бригада 5А	приватна	2010. године
18.	ВИСОКА ШКОЛА „ДОСИТЕЈ“ Лакташи, Трн, ул. Доситејева број 2	приватна	2010. године
19.	ВИСОКА ШКОЛА ПОСЛОВНОГ МЕНАЏМЕНТА „ПРИМУС“ Градишка, ул. Доситејева бб	приватна	2005.год. у статусу Више школе, 2006. у статусу Факултета, 2007. год. у статусу Високе школе
20.	ВИСОКА ШКОЛА ЗА ЕКОНОМИЈУ И ИНФОРМАТИКУ Приједор, ул.Трг Мајора Карлице број 1	приватна	2004. год у статусу Више школе, а 2007. год. у статусу Високе школе
21.	ВИСОКА ШКОЛА КОЛЕЏ КОЗМЕТОЛОГИЈЕ И ЕСТЕТИКЕ Бања Лука, Степе Степановића 165 а	приватна	2006. године у статусу Факултета, 2011. године у статусу Високе школе
22.	ВИСОКА ШКОЛА ДРАМСКИХ УМЈЕТНОСТИ Вишеград, Андрићград бб	приватна	2015. године
23.	ВИСОКА МЕДИЦИНСКА ШКОЛА ЗДРАВСТВА Добој, Војводе Синђелића бр. 34	приватна	2015. године

ПРИЛОГ 5

ВШУ- сједиште	ЛИЦЕНЦИРАНИ СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ НА ПРВОМ ЦИКЛУСУ СТУДИЈА	
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ, (јавна) **сједиште: Бања Лука, Универзитетски град-Булевар војводе Петра Бојовића 1А** **Акредитована ВШУ Рјешење број: 78/13 од 15.08.2013.**	**<u>АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ</u>** 1. Музичка умјетност, 8 смјерова -240 ECTS - Композиција, - Дириговање, - Соло пјевање, - Клавир и гитара, - Дувачки инструменти, - Гудачки инструменти, - Етномузикологија и - Музичка теорија и педагогија иновиран 2013/14 2. Ликовне умјетности, 240 ECTS Ликовне умјетности, смјер Графички дизајн, 13/14. 3. Драмске умјетности 180 ECTS, смјер: - Филмска и телевизијска режија, - Камера и - Монтажа 4. Драмске умјетности 240 ECTS, смјер: - Глума, - Позоришна режија и - Драматургија - 240 ECTS, иновиран 13/14 - Филм и телевизија 240 ECTS - Продукција, 13/14 - Анимирани филм, 13/14 **<u>АРХИТЕКТОНСКО-ГРАЂЕВИНСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Архитектура – 300 ECTS 2. Грађевинарство – 300 ECTS 3. Геодезија – 300 ECTS **<u>ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Економија, 240 ECTS 2. Економија и пословно управљање, са усмјерењима: Финансије, банкарство и осигурање, - Међународна економија, - Пословна економија и - Квантитативне анализе 240 ECTS, 2014/15 **<u>ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Рачунарство и информатика, 240 ECTS Иновиран, 2014/15 2. Електроника и телекомуникације, 240 ECTS Иновиран, 2014/15 3. Електроенергетски и индустријски системи, 240 ECTS, иновиран, 4. **Електроенергетика и Аутоматика,** 2014/15	**<u>ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Хемијска технологија - 240 ECTS 2. Биотехнолошко-прехранбени - 240 ECTS 3. Текстилно инжењерство - 180 4. Текстилно инжењерство, смјерови: Одјевна технологија и дизајн - 240 ECTS 2014/15 Обућарска технологија и дизајн - 240 ECTS 2014/15 5. Графичко инжењерство – 180 ECTS (2010/11) 6. Графичко инжењерство 240 ECTS (2014/15) **<u>ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Српски језик и књижевност - 240 ECTS иновиран 2012/13 2. Енглески језик и књижевност - 240 ECTS 3. Њемачки језик и књижевност - 240 ECTS 4. Италијански језик и књижевност и српски језик и књижевност - 240 ECTS 5. Француски језик и књижевност - 180 ECTS иновиран 11/12 6. Француски језик и књижевност - 240 ECTS 7. Руски и српски језик и књижевности, 2012/13 - 240 ECTS 8. Италијански језик и књижевност – 240 ECTS, 2013/14. **<u>ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Педагогија - 240 иновиран 10/11 2. Психологија 3+2 Иновиран 10/11 3. Историја - 240 4. Учитељски студиј - 240 иновиран 10/11 Учитељски студиј (Одјељење Дервента) 10/11 5. Филозофија – 180 6. Филозофија - 240 ECTS, 2014/15 7. Предшколско васпитање - 180 **<u>ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА</u>** 1. Социологија иновиран, 10/11 нови ст. прог. 10/11 2. Социјални рад иновиран 10/11 нови ст. прог. 10/11 3. Политикологија, 10/11

МАШИНСКИ ФАКУЛТЕТ

1. Производно машинство, 180 ECTS
2. Енергетско и саобраћајно машинство, 180 ECTS
3. Индустријско инжењерство и менаџмент, 180 ECTS
4. Мехатроника, 180 ECTS
5. Заштита на раду, 180 ECTS

МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ

1. Медицина – 360 ECTS
2. Фармација – 360 ECTS
3. Стоматологија – 360 ECTS
4. Здравствена њега – 240 ECTS

ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ

1. Анимална производња -180 ECTS
2. Биљна производња – 180 ECTS
3. Аграрна економија и рурални развој – 180 ECTS
4. Аграрна економија и рурални развој – 240 ECTS

ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ

Право – 240 ECTS

ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКИ ФАКУЛТЕТ

1. Географија - 240
иновиран 2013/14
2. Хемија - 240
3. Физика - 240
4. Биологија - 240
Иновиран 2013/14
5. Математика и информатика - 180
6. Математика и инфрорматика – 240
7. Математика, наставни смјер -180
09/10
8. Математика, наставни смјер - 240
09/10
9. Екологија и заштита животне средине - 240
иновиран 13/14.
10. Просторно планирање - 240
иновиран 13/14
11. Техничко васпитање и информатика – 180, 10/11
4. Новинарство и комуникологија, 10/11
5. Журналистика
Иновиран, 10/11
6. Политичке науке
Иновиран, 10/11

XIV ФАКУЛТЕТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И СПОРТА

1. Општи-наставнички - 240
2. Спорт - 180
иновиран, 10/11

XV ШУМАРСКИ ФАКУЛТЕТ

1. Шумарство -180 ECTS
2. Шумарство - 240 ECTS, 2013/14
3. Прерада дрвета - 240 ECTS, 2015/16

XVI РУДАРСКИ ФАКУЛТЕТ (Одјељење Приједор)

Рударство

ВИСОКА ШКОЛА УНУТРАШЊИХ ПОСЛОВА
(придружена чланица)

Безбједност и криминалистика – 240 ECTS
2013/14.

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ (јавна) **сједиште: Источно Сарајево, ул. Вука Караџића број 30** **Акредитована ВШУ Рјешење број: 78/13 од 15.08.2013.**	**МУЗИЧКА АКАДЕМИЈА** 1. Музичко-педагошко теоријски 2. Вокално-инструментални **АКАДЕМИЈА ЛИКОВНЕ УМЈЕТНОСТИ (ТРЕБИЊЕ)** Ликовна умјетност **ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ (Пале)** 1. Економија 2. Туризам и хотелијерство, – 240 ECTS, 2012/13. **ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ (Брчко)** Економија **ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ** 1. Електроенергетика 2. Аутоматика и електроника 3. Рачунарство и информатика **МАШИНСКИ ФАКУЛТЕТ** 1. Машинство иновиран, 2012/13. са усмјерењима: - Производно машинство, - Термоенергетика и процесно машинство и - Инжењерски дизајн 2. Механичка технологија обраде дрвета 240 ECTS, 2014/15 **МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ (ФОЧА)** 1. Медицина 2. Здравствена њега 3. Специјална едукација и рехабилитација иновиран, 2013/14 4. Стоматологија **ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ** 1. Пољопривреда Пољопривреда, Одјељење Бијељина,2010/11 2. Шумарство, Одјељење Власеница – 240 ECTS, 2010/13 3. Агромедитеранска производња -240 ECTS, 2012/13. Агромедитеранска производња, Одјељење Требиње – 240 ECTS, 2013/14. **ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ** Право Право, Одјељење Сребреница, 2010/11. Право, Одјељење Бијељина, 2010/11	**ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ (Зворник)** 1. Хемијско инжењерство и технологије 2. Хемија, 2013/14 3. Биологија, 2013/14 **ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ** 1.Филозофија иновиран, 2013/14 2. Социологија иновиран, 2013/14 3. Педагогија 4. Психологија 5. Историја 6. Српски језик и књижевност 7. Општа књижевност и библиотекарство 8. Општа књижевност и театрологија, 2009/10 9. Енглески језик и књижевност 10. Њемачки језик и књижевност, 2009/10 11. Руски и српски језик и књижевности, 2009/10 12. Разредна настава 13. Политикологија и међународни односи, 2010/11 14. Новинарство Иновиран 2015/16 15. Географија иновиран, 2012/13 16. Туристичка географија, 2009/10 17. Математика и физика, 2010/11 18. Математика и рачунарство, 2010/11 19. Кинески и енглески језик и књижевности, 2011/12 20. Библиотекарство и српски језик и књижевност – 240 ECTS, **2015/16** **ФАКУЛТЕТ ЗА ПРОИЗВОДЊУ И МЕНАЏМЕНТ (Требиње)** 1. Индустријски менаџмент 2. Индустријско инжењерство за енергетику – 240 ECTS, 2011/12 **ФАКУЛТЕТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И СПОРТА (Пале)** 1. Физичко васпитање - 240 2. Спорт - 180 **ПРАВОСЛАВНИ БОГОСЛОВСКИ ФАКУЛТЕТ СВ. ВАСИЛИЈЕ ОСТРОШКИ ФОЧА** 1. Православна теологија – 240 ECTS, 2009/10 Православна теологија, Одјељење Добој 2. Црквена умјетност и сликарство – 240 ECTS, 2011/12, Црквена умјетност и сликарство,

	ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ (Бијељина) 1. Разредна настава 2. Предшколско васпитање – 180 3. Предшколско васпитање и образовање - 240 ECTS, 14/15 3. Техничко образовање и информатика - 180 ECTS, 2010/11. **ФАКУЛТЕТ ПОСЛОВНЕ ЕКОНОМИЈЕ (Бијељина)** Пословна економија – 240	Одјељење Добој 3. Црквено сликарство и умјетност - Практични смјер – 180 ECTS, 2010/11 4. Црквено право и администрација - 240 ECTS 2012/13. **САОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ (ДОБОЈ)** Саобраћај Иновиран 240 ECTS, 2014/15
ВИСОКА МЕДИЦИНСКА ШКОЛА, ПРИЈЕДОР (јавна) сједиште: Приједор, ул. Николе Пашића 4А	1. Здравствена њега - 180 ECTS 2. Здравствена њега - 240 ECTS, 2014/15. 3. Физиотерапија - 180 ECTS, 4. Физиотерапија- 240 ECTS, 2014/15. 5. Санитарно инжењерство - 180 ECTS 6. Санитарно инжењерство - 240 ECTS, 2014/15.	7. Медицинско-лабораторијско инжењерство - 180 ECTS 8. Медицинско-лабораторијско инжењерство - 240 ECTS 2014/15 9. Радна терапија - 240 ECTS 2014/15
ВИСОКА ШКОЛА ЗА ТУРИЗАМ И ХОТЕЛИЈЕРСТВО, ТРЕБИЊЕ (јавна) **сједиште: Требиње, ул. Степе Степановића бб**	1. Туризам и хотелијерство - 180 ECTS 2. Пословна економија туристичке привреде – 240 ECTS 2013/14.	
НЕЗАВИСНИ УНИВЕРЗИТЕТ БАЊА ЛУКА (приватна) **сједиште: Бања Лука Вељка Млађеновића 12е** **Акредитована ВШУ Рјешење број: 76/13 од 28.03.2013.**	**I ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ** 1. Привредни развој,180 ECTS, 2. Осигурање и управљање ризицима, 180 ECTS, 3. Менаџмент,180 ECTS, 4. Рачуноводство и ревизија, 180 ECTS, 5. Банкарство и берзанско пословање, 180 ECTS, 6. Порези, царине и буџети, 180 ECTS, 7. Економија и пословање, 240 ECTS, 2013/14 8. Менаџмент и организација -180 ECTS, 2015/16 9. Менаџмент и организација -240 ECTS, 2015/16 **II ФАКУЛТЕТ ЗА ИНФОРМАТИКУ** 1. Пословна информатика, 180 ECTS, 2. Софтверско инжењерство, 180 ECTS, 3. Рачунарство и информатика, 240 ECTS 2013/14 **IV ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОЛОГИЈУ** Екологија, 180 ECTS, Екологија - 240 ECTS, 2011/12	**III ФАКУЛТЕТ ЗА ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ** 1. Пословна психологија - 180 ECTS, 2. Разредна настава - 180 ECTS, 3. Предшколско васпитање - 180 ECTS, 4. Предшколско васпитање - 240 ЕЦТС 14/15 **V ФАКУЛТЕТ ЗА ПОЛИТИЧКЕ НАУКЕ** 1. Менаџмент у мултимедијама, 180 ECTS, 2. Политикологија, 180 ECTS, 3. Политикологија, - 240 ECTS, 2011/12 4. Међународни односи, 180 ECTS, **VI ФАКУЛТЕТ ЛИЈЕПИХ УМЈЕТНОСТИ** сликарство- 180 ECTS, 2011/12 **VII ФАКУЛТЕТ ЗА БЕЗБЈЕДНОСТ И ЗАШТИТУ, 2014/15** 1. Безбједност и криминалистика - 180 ECTS, 2. Безбједност и криминалистика – 240 ECTS, 2009/10

		3. Приватна безбједност - 180 ECTS, 4. Цивилна заштита -180 ECTS,
ПАНЕВРОПСКИ УНИВЕРЗИТЕТ АПЕИРОН (приватна) **сједиште: Бања Лука ул. Пере Креце 13**	**I <u>ФАКУЛТЕТ ПОСЛОВНЕ ЕКОНОМИЈЕ</u>:** 1. Менаџмент банкарства, финансија и трговине - 180 ECTS 2. Менаџмент банкарства, финансија и трговине - 240 ECTS 3. Менаџмент јавне управе - 180 ECTS 4. Менаџмент јавне управе – 240 ECTS 5. Предузетнички менаџмент – 180 ECTS 6. Предузетнички менаџмент – 240 ECTS **II <u>ФАКУЛТЕТ ПРАВНИХ НАУКА:</u>** 1. Опште право - 180 ECTS 2. Опште право - 240 ECTS 3. Пословно право - 180 ECTS 4. Пословно право – 240 ECTS **III <u>ФАКУЛТЕТ СПОРТСКОГ МЕНАЏМЕНТ</u>** 1. Педагошко-наставни студијски програм у спорту – 240 ECTS 2. Спортски менаџмент – 180 ECTS 3. Спортски менаџмент – 240 ECTS 4. Спортски тренер – 180 ECTS 5. Спортски тренер – 240 ECTS **IV <u>ФАКУЛТЕТ ПОСЛОВНЕ ИНФОРМАТИКЕ</u>** 1. Наставничка информатика – 180 ECTS Иновиран - 180 ECTS, 2013/14 2. Наставничка информатика – 240 ECTS 3. Пословна информатика – 180 ECTS 4. Пословна информатика – 240 ECTS **<u>V САОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Друмски саобраћај и транспорт 180, 2013/14 2. Друмски саобраћај и транспорт 240, 2013/14	**VI <u>ФАКУЛТЕТ ЗДРАВСТВЕНЕ ЊЕГЕ</u>** 1. Лабораторијско-медицински инжењеринг - 180 ECTS 2. Лабораторијско-медицински инжењеринг - 240 ECTS 3. Менаџмент у здравству - 180 ECTS 4. Менаџмент у здравству – 240 ECTS 5. Санитарни инжењеринг – 180 ECTS 6. Санитарни инжењеринг – 240 ECTS 7. Сестринство – 180 ECTS 8. Сестринство – 240 ECTS 9. Физитерапија и радна терапија – 180 ECTS 10. Физитерапија и радна терапија 240 ECTS **VII <u>ФАКУЛТЕТ ФИЛОЛОШКИХ НАУКА</u>** Руски језик, 240 ECTS, 2009/10 Наставно-преводилачки студ. пр. руског језика – 180 ECTS, 2013/1 **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У БИЈЕЉИНИ, 2010/11</u>** 1. Предузетнички менаџмент 2. Менаџмент банкарства, финансија и трговине 3. Опште право 4. Пословно право **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У НОВОМ ГРАДУ, 2011/12</u>** 1. Предузетнички менаџмент 2. Менаџмент банкарства, финансија и трговине 3. Опште право 4. Пословна информатика
УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНИ ИНЖЕЊЕРИНГ И	**I <u>ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ</u>**	**IV <u>ТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ</u>**

МЕНАЏМЕНТ **(приватна)** **сједиште: Бања Лука** **ул. Деспота Стефана Лазаревића бб**	1. Менаџмент, 180 ECTS 2. Менаџмент, 240 ECTS, 2011/12 3. Финансије и банкарство - 180 ECTS 4. Финансије и банкарство - 240 ECTS, 2011/12 5. Маркетинг - 180 ECTS 6. Маркетинг - 240 ECTS, 2011/12 7. Економска дипломатија - 180 ECTS 8. Економска дипломатија - 240 ECTS, 2011/12 **II <u>ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Андрагогија – 180 ECTS 2. Психологија - 240 ECTS, 2010/11 **III <u>ФАКУЛТЕТ РАЧУНАРСКИХ НАУКА</u>** 1. Рачунарске науке, 180 ECTS, 2010/11 2. Рачунарске науке, 240 ECTS, 2013/14	1. Графички инжењеринг и дизајн, 180 ECTS, 2007/08 2. Графички инжењеринг и дизајн - 240 ECTS, 2015/16 **V <u>ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ</u>** Право – 240 ECTS, 2009/10 **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ТРЕБИЊУ, 2010/11</u>** 9. Менаџмент - 180 ECTS 10. Финансије и банкарство - 180 ECTS 11. Маркетинг- 180 ECTS 12. Економска дипломатија- 180 ECTS 13. Право – 240 ECTS **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ЛУКАВИЦИ</u>** Право – 240 ECTS, 2013/14
УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ СТУДИЈЕ **(приватна)** **сједиште:** **Бања Лука** **Јована Дучића 23 А** **Акредитована ВШУ** **Рјешење број: 49/13** **27.02.2013.**	**I <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПРИМЈЕЊЕНУ ЕКОНОМИЈУ</u>** 1. Менаџмент и маркетинг – 180 ECTS, 2. Менаџмент и маркетинг малих и средњих предузећа - 240 ECTS, 2009/10 **II <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ И ФИНАНСИЈСКЕ СТУДИЈЕ</u>** 1. Пословне и финансијске студије - 180 ECTS, 2. Финансије,банкарство и осигурање - 240 ECTS, 2009/10 **III <u>ФАКУЛТЕТ ЗА И НФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ДИЗАЈН</u>** 1. Информационе технологије и дизајн -180 ECTS, 2. Графички дизајн - 180 ECTS, 2010/11 3. Графички дизајн - 240 ECTS, 2010/11 4. Рачунарске и информационе технологије – 180 ECTS, 2010/11 5. Рачунарске и информационе технологије - 240 ECTS, 2010/11 **IV <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОЛОГИЈУ</u>** 1. Екологија - 180 ECTS, 2011/12 2. Екологија - 240 ECTS, 2011/12 **V <u>ФАКУЛТЕТ ЗА НОВИНАРСТВО И КОМУНИКОЛОГИЈУ</u>** Новинарство и комуникологија - 180 ECTS, **VI <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ТУРИЗАМ И ХОТЕЛИЈЕРСТВО</u>** Туризам и хотелијерство – 180 ECTS	**VII <u>ФАКУЛТЕТ ПРАВНИХ НАУКА</u>** 1. Право европске уније – 180 ECTS, 2. Правне науке – 240 ECTS, 2011/12 **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ</u>** **Источна Илиџа, Равногорска бб** 1. Менаџмент и маркетинг, 180 ECTS, 3. Пословне и финанцијске студије – 180 ECTS, 2010/11, 2. Финансије,банкарство и осигурање – - 240 ECTS, 2010/11, 3. Менаџмент и маркетинг малих и средњих предузећа – 240 ECTS 2012/13. 4. Право -240 ECTS, 2012/13. 5. Екологија - 180 и 240 ECTS, 2012/13. **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У БИЈЕЉИНИ</u>** **ул. Милоша Црњанског ½** 1. Пословне и финансијске студије - 180 ECTS, 2. Финансије, банкарство и осигурање- 240 ECTS, 2012/13.

	Туризам и хотелијерство -240 ECTS, 2010/11	
СЛОБОМИР П УНИВЕРЗИТЕТ БИЈЕЉИНА (приватна) **сједиште: Слобомир Бијељина** **Акредитована ВШУ Рјешење број: 85-8/14 од 26.12.2014**	**I <u>ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Правне студије – 180 ECTS 2. Правне студије - 240 ECTS, иновирани, 2010/11 **II <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМИЈУ И МЕНАЏМЕНТ</u>** 1. Економија и менаџмент - 180 ECTS 2. Економија и менаџмент –240 ECTS иновирани 2009/10 **III <u>ПОРЕСКА АКАДЕМИЈА</u>** 1. Пореско финансијска анализа, 180 ECTS 2. Пореско финансијска анализа - 240 ECTS иновирани 2009/10 **IV <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ</u>** 1. Информационе технологије -180 ECTS 2. Информационе технологије - 240 ECTS иновирани 2010/11	**V <u>ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Англистика - 180 ECTS 2. Англистика - 240 ECTS иновирани 2010/11 **VI <u>АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ</u>** 1. Аудио визуелна умјетност - 240 ECTS, 2010/11 2. Драмска и филмска умјетност - 240 ECTS, 3. Дизајн и графика - 240 ECTS, 4. Графички дизајн - 240 ECTS, 2011/12 5. Музика - 240 ECTS 6. Музичка теорија и педагогија - 240 ECTS, 2013/14 **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ДОБОЈУ</u>** 1. Правне студије 2. Економија и менаџмент 3. Пореско финансијска анализа 4. Информационе технологије 5. Англистика 6. Графички дизајн
УНИВЕРЗИТЕТ СИНЕРГИЈА (приватна) сједиште: Бијељина, Раје Баничића бб Акредитована ВШУ Рјешење број: 203-6/12 од 18.03.2014.	**I <u>ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ</u>** Англистика – 240 ECTS, 2009/10 **II <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНУ ЕКОНОМИЈУ</u>** 1. Финансије и банкарство – 180 2. Финансије и банкарство -240 ECTS 3. Рачуноводство и ревизија - 180 4. Рачуноводство и ревизија - 240 ECTS 5. Маркетинг и трговина – 180 6. Маркетинг и трговина - 240 ECTS 7. Пословна економија – 240 ECTS, 2015/16, са усмјерењима: - Финансије и банкарство - Рачуноводство и ревизија, - Маркетинг и менаџмент и - Управљање људским ресурсима 2015/16 **III <u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНУ ИНФОРМАТИКУ</u>** 1. Пословна информатика – 180 2. Пословна информатика - 240 ECTS 2. Рачунарство и информатика - 240 ECTS, 2011/12	**IV <u>ФАКУЛТЕТ ДРАМСКИХ И ФИЛМСКИХ УМЈЕТНОСТИ</u>** 1. Глума, 240 ECTS 2013/14 2. Филмска и телевизијска умјетност, 240 ECTS 2013/14 **V <u>ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ</u>** Право - 240 ECTS **<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ВИШЕГРАДУ?</u>** **<u>Пословни факултет</u>** 1. Финансије и банкарство – 180 ECTS 2. Рачуноводство и ревизија – 180 ECTS 3. Маркетинг и трговина – 180 ECTS 4. Пословна информатика – 180 ECTS

УНИВЕРЗИТЕТ „БИЈЕЉИНА“, (привтана) сједиште: БИЈЕЉИНА, Павловића пут бб, Дворови (од академске 2012/13. године)	I **<u>ФАКУЛТЕТ ЗДРАВСТВЕНИХ СТУДИЈА</u>** Сестринство -180 ECTS II **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПСИХОЛОГИЈУ</u>** Психологија - 240 ECTS III **<u>ФАРМАЦЕУТСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** Фармација - 300 ECTS	**IV** <u>ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ</u> 1. Пољопривредна производња - 240 ECTS, 2. Агроекономија - 240 ECTS,
КОЛЕЏ МЕЂУНАРОДНОГ ПРАВА, БАЊА ЛУКА (приватна) сједиште: Бања Лука, ул. Скендера Куленовића 93 2009/10	Међународно право - 240 ECTS, 2009/10	
ВИСОКА ШКОЛА КОМУНИКОЛОШКИ КОЛЕЏ „КАПА ФИ“ (приватна) сједиште: Бања Лука, Војвођанска број 2 **Акредитована ВШУ Рјешење број: 100-12/13 од 15.03.2014.**	1. Комуникологија -180 ECTS 2. Комуникологија - 240 ECTS 3. Енглески језик -180 ECTS 4. Енглески језик - 240 ECTS 5. Дизајн -180 ECTS	
ВИСОКА ШКОЛА „БАЊА ЛУКА COLLEGE“ (приватна) сједиште: Бања Лука, ул. Милоша Обилића број 30 **Акредитована ВШУ Рјешење број: 48/13 од 27.02.2013.**	1. Менаџмент у друштвеним дјелатностима и невладином сектору - 180 ECTS 2. Менаџмент у друштвеним дјелатностима и невладином сектору - 240 ECTS, 2009/10 3. Менаџмент у администрацији и јавној управи - 180 ECTS 4. Менаџмент у јавној управи, за јавне службе и администрацију – 180 и 240 ECTS, 2009/10 5. Менаџмент у ваздухопловству - 180 ECTS 6. Пословни менаџмент и пословна администрација - 180 ECTS 7. Менаџмент, пословање и пословна економија - 180 ECTS	8. Менаџмент, пословање и пословна економија - 240 ECTS, 2009/10 9. Медији и комуникације - 180 ECTS, 2009/10 10. Медији и комуникације - 240 ECTS, 2009/10, иновиран 2013/14 11. Информатика - 180 ECTS Информатика – 180 и 240 ECTS, 2013/14, иновиран 12. Графички дизајн и визуелне комуникације -180 13. Графички дизајн и визуелне комуникације – 240 ECTS, 2011/12
ВИСОКА ШКОЛА ЗА ПРИМИЈЕЊЕНЕ И ПРАВНЕ НАУКЕ „ПРОМЕТЕЈ“ (приватна) сједиште: Бања Лука, ул. Књаза Милоша 10А	**<u>БАЊА ЛУКА</u>** 1. Пословна економија - 180 ECTS 2. Пословна економија - 240 ECTS, 2010/11 3. Пословна информатика -180 ECTS, 2012/13 4. Транспортно инжењерство - 240 ECTS **(струковни студиј),** 2012/13.	**<u>ОДЈЕЉЕЊЕ У ДЕРВЕНТИ, 2011/12</u>** 1. Пословна економија - 180 ECTS 2. Пословна економија – 240 ECTS

ВИСОКА ШКОЛА ЗА УСЛУЖНИ БИЗНИС, ИСТОЧНО САРАЈЕВО-СОКОЛАЦ (приватна) сједиште: СОКОЛАЦ, ул.Цара Лазара бб **Акредитована ВШУ Рјешење број: 69-2/12 од 27.02.2014.**	1. Туризам и угоститељство - 180 ECTS 2. Туризам - 180 ECTS 2009/10 3. Пословна информатика - 180 ECTS 4. Спорт и безбједност - 180 ECTS 5. Спорт – 180 ECTS, 2009/10 6. Предузетништво и финансије – 180 ECTS	7. Јавна управа и безбједност – 180 ECTS, 2009/10 8. Право - 240 ECTS, 2010/11 9. Економија и пословање- 240 ECTS, 2010/11 10. Политичке науке - 240 ECTS, 2010/11
ВИСОКА ПОСЛОВНО ТЕХНИЧКА ШКОЛА, ДОБОЈ (приватна) **сједиште: Добој, ул. Озренских српских бригада 5А** **2010/11**	1. Технички менаџмент -180 ECTS, 2010/11 иновиран 2013/14 2. Технички менаџмент - 240 ECTS, 2013/14 3. Пословна економија - 180 ECTS, 2010/11 4. Пословна економија - 240 ECTS, 2013/14	5. Безбједоносни менаџмент - 180 ECTS, 2011/12 6. Безбједоносни менаџмент - 240 ECTS, 2013/14 7. Рачунарство и информатика - 240 ECTS, 2014/15
ВИСОКА ШКОЛА „ДОСИТЕЈ“ (приватна) сједиште: Лакташи, Трн, ул. Доситејева број 2	1. Пословна економија и предузетништво 180 ECTS, 2011/12 2. Пословна економија - 240 ECTS, 2011/12	
ВИСОКА ШКОЛА „ПРИМУС“ ГРАДИШКА (приватна) **сједиште: Градишка, ул. Доситејева бб**	1. Јавна управа - 180 ECTS, 2. Јавна управа - 240 ECTS, 2010/11, 3. Банкарство - 180 ECTS, 4. Банкарство - 240 ECTS, 2010/11, 5. Пословна информатика - 180 ECTS 6. Пословна информатика - 240 ECTS, 2010/11 7. Маркетинг -180 ECTS, 2010/11 8. Маркетинг - 240 ECTS, 2010/11	9. Рачунарске и информационе науке**,** смјер Информационе технологије - 240 ECTS 2012/2013. 10. Право – 180 ECTS, 2010/11 11. Право - 240 ECTS, 2012/2013. 12. Рачунарске и информационе науке, смјер Софтверско инжењерство - 180 ECTS, 2015/2016 13. Рачунарске и информационе науке, смјер Софтверско инжењерство - 240 ECTS, 2015/2016
„ВИСОКА ШКОЛА ЗА ЕКОНОМИЈУ И ИНФОРМАТИКУ“ ПРИЈЕДОР (ранији назив Висока школа „Колеџ за информатику и менаџмент Јањош“) (приватна) сједиште: Приједор, ул.Трг Мајора Карлице број 1	1. Предузетништво – 180 ECTS 2. Предузетништво - 240 ECTS 3. Трговина и маркетинг -180 ECTS 4. Трговина и маркетинг - 240 ECTS, 5. Финансије и банкарство - 180 ECTS 6. Финансије и банкарство 240 ECTS,	7. Јавна управа – 180 ECTS 8. Јавна управа -240 ECTS, 9. Пословна информатика – 180 ECTS 10. Пословна информатика - 240 ECTS, 11. Рачунарство и информатика - 240 ECTS, 2014/15

ВИСОКА ШКОЛА „КОЛЕЏ КОЗМЕТОЛОГИЈЕ И ЕСТЕТИКЕ“, БАЊА ЛУКА (приватна) Сједиште: Бања Лука Степе Степановића 165а	1. Козметологија и естетика – 180 ECTS (**струковни студиј**) 2011/12 2. Козметологија и естетика – 240 ECTS (**струковни студиј**), 2015/16	
ВИСОКА ШКОЛА ДРАМСКИХ УМЈЕТНОСТИ, ВИШЕГРАД (приватна), Вишеград, Андрићград бб	1. Глума – 240 ECTS 2. Драматургија – 240 ECTS 3. Филмска и телевизијска режија – 240 ECTS 4. Монтажа – 240 ECTS 5. Снимање и дизајн звука – 240 ECTS 6. Камера	**Напомена:** **Студенте ће уписивати од академске 2016/17. године**
ВИСОКА МЕДИЦИНСКА ШКОЛА ЗДРАВСТВА (приватна) Добој, војводе Синђелића бр. 34	Здравствена њега – 180 ECTS, 2015/16 (**струковни студиј**)	

ПРИЛОГ 6

ВШУ- сједиште	ЛИЦЕНЦИРАНИ СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ НА ДРУГОМ ЦИКЛУСУ СТУДИЈА	
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ, **(јавна)** **сједиште:** **Бања Лука,** **Универзитетски град-Булевар војводе Петра Бојовића 1А**	**<u>АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ,</u>** 2011/12 1. Драмска умјетност – 60 ECTS - Позоришна режија, - Драматургија и - Глума 2. Драмска умјетност - 120 ECTS - Филмска и телевизијска режија, - Камера и - Монтажа 3. Ликовна умјетност - 60 ECTS, 4. Музичка умјетност - 60 ECTS, **<u>АРХИТЕКТОНСКО-ГРАЂЕВИНСКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 1. Архитектура - 60 ECTS, 2011/12 2. Геодезија- 60 ECTS, 2013/14 3. Грађевинарство - 60 ECTS, 2015/16 4. Енергетска ефикасност у зградарству - 60 ECTS, 2015/16 **<u>ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Економија - 60 ECTS бодова 2. International master in business and administration - 60 ECTS, 2014/15 3. Пословна економија - 60 ECTS, 2014/15 4. Међународна економија- 60 ECTS, 2014/15 5. Финансије и ревизија јавног сектора - 60 ECTS, 2014/15 6. Финансије, банкарство и осигурање - 60 ECTS, 2014/15 7. Актуарство - 60 ECTS, 2014/15 **<u>ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ</u>**	**<u>ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 2011/12 1. Хемијско инжењерство – 60 ECTS 2. Прехранбено инжењерство - 60 ECTS 3. Текстилно инжењерство 120 ECTS **<u>ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 1. Учитељски студиј - 60 ECTS,2010/11 2. Педагогија - 60 ECTS, 2010/11 3. Психологија - 120 ECTS, 2010/11 4. Предшколско васпитање – 120 ECTS, 2013/14 5. Филозофија 120 и 60 ECTS, 2014/15 6. Историја - 60 ECTS, 2014/15 **<u>ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 2012/13 1. Српски језик и књижевност - 60 ECTS 2. Енглески језик и књижевност - 60 ECTS 3. Њемачки језик и књижевност - 60 ECTS 4. Италијански језик и књижевност- 60 ECTS 5. Француски језик и књижевност- 60 ECTS, 2015/16 **<u>ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА,</u>** 2011/12 1. Новинарство и комуникологија – 60 ECTS 2. Политикологија - 60 ECTS 3. Социологија - 60 ECTS 4. Социјални рад - 60 ECTS **<u>ШУМАРСКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 1. Шумарство – 120 ЕЦТС, 2011/12 Шумарство - 60 ECTS, 2013/14 2. Управљање шумским ресурсима - 120 ECTS 2011/12

1. Рачунарство и информатика- 60 ECTS
   Иновиран 2015/16
2. Електроника и телекомуникације- 60 ECTS
   Иновиран 2015/16
3. Електроенергетски и индустријски системи- 60 ECTS
   Иновиран 2015/16

МАШИНСКИ ФАКУЛТЕТ, 2011/12

1. Производно машинство - 120 ECTS,
2. Енергетско и саобраћајно машинство - 120 ECTS,
3. Индустријско инжењерство и менаџмент - 120,
4. Мехатроника - 120 ECTS и
5. Заштита на раду - 120 ECTS ,
6. Енергетска ефикасност у зградарству - 60 ECTS, 2015/16

ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКИ ФАКУЛТЕТ

1. Просторно планирање - 60 ECTS 2012/13
2. Екологија и заштита животне средине - 60 ECTS, 2012/13
3. Физика- 60 ECTS, 2013/14
4. Математика и информатика - 60 ECTS 2013/14,
5. Географија - 60 ECTS, 2013/14
6. Биологија - 60 ECTS, 2013/14
7. Геодезија - 60 ECTS, 2013/14

РУДАРСКИ ФАКУЛТЕТ

Рударско и геолошко инжењерство - 60 ECTS

2011/12

ФАКУЛТЕТ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И СПОРТА

1. Спорт -120 ECTS 2012/13
2. Општи наставнички 60 ECTS 2014/15

ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ

1. Право - 60 ECTS, 2011/12
2. Државно право - 60 ECTS, 2014/15
3. Управно право - 60 ECTS, 2014/15
4. Радно и социјално право - 60 ECTS, 2014/15
5. Грађанско право - 60 ECTS, 2014/15
6. Међународно право - 60 ECTS, 2014/15
7. Пословно право - 60 ECTS, 2014/15
8. Правно-историјске студије - 60 ECTS, 2014/15
9. Кривично право -- 60 ECTS, 2014/15

МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ

Здравствена њега - 60 ECTS, 2013/14.

ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ, 2011/12

1. Анимална производња - 120 ECTS
2. Биљне науке – 120 ECTS
3. Аграрна економија и рурални развој - 120 ECTS
   Аграрна економија и рурални развој - 60 ECTS
4. Очување и одржива употреба генетичких ресурса - 120 ECTS, 2014/15
5. Очување и одржива употреба генетичких ресурса - 60 ECTS, 2014/15 (конбиновани

		студијски програм изводи се и на ПМФ)

УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ **(јавна)** **сједиште: Источно Сарајево, ул. Вука Караџића број 30** **АКРЕДИТОВАНА** **Рјешење број: 77/13 од 01.04.2013.**	**<u>МУЗИЧКА АКАДЕМИЈА,</u>** 2011/12 1. Вокално-инструментални - 60 ECTS бодова 2. Музичко-педагошко-теоријски - 60 ECTS бодова **<u>АКАДЕМИЈА ЛИКОВНИХ УМЈЕТНОСТИ,</u>** 2012/13 Ликовна умјетност - 60 ECTS бодова **<u>ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ, ПАЛЕ,</u>** 11/12 1. Финансије - 60 ECTS, 2. Пословно управљање - 60 ECTS, 3. Макроекономија, реформе и бизнис - 60 ECTS, 4. Економски развој БиХ - 60 ECTS, 5. Квантитативна економија - 60 ECTS **<u>ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ, БРЧКО,</u> 11/12** 1. Финансијски и банкарски менаџмент - 60 ECTS, 2. Маркетинг и менаџмент - 60 ECTS, 3. Економска политика и развој- 60 ECTS **<u>ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 2009/10 1. Електроенергетика - 60 ECTS, 2. Аутоматика и електроника - 60 ECTS, 3. Рачунарска техника и информатика - 60 ECTS **<u>МАШИНСКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 1. Машинство - 60 ECTS, 2011/12 2. Машинство (иновиран ст. програм) , **2016/17,** са усмјерењима: - Производно машинство,	**<u>ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ</u>** Хемијско инжењерство и технологија- 60 ECTS, 2009/10 **<u>ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ</u>** 1. Филозофија - 60 ECTS, 2011/12 2. Историја - 60 ECTS, 2011/12 3. Математика и физика - 60 ECTS, 2011/12 4. Математика и рачунарство - 60 ECTS, 2011/12 5. Новинарство- 60 ECTS, 2011/12 6. Социологија - 60 ECTS, 2011/12 7. Педагогија - 60 ECTS, 2011/12 8. Разредна настава - 60 ECTS, 11/12 9. Општа књижевност и библиотекарство - 60 ECTS, 2011/12 10. Српски језик и књижевност - 60 ECTS, 20 11/12 11. Енглески језик и књижевност - 60 ECTS, 2012/13 12. Психологија - 60 ECTS, 2012/13 13. Руски и српски језик и књижевности – 60 ECTS, **2015/16** **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПРОИЗВОДЊУ И МЕНАЏМЕНТ,</u>** Индустријски менаџмент - 60 ECTS, 2011/12 **<u>ФАКУЛТЕТ ФИЗИЧКОГ</u>**

	- Инжењерски дизајн и примијењена механика, - Термоенергетика и процесно машинство 3. Одржива енергија и заштита животне средине у земљама западног балкана - 60 ECTS, 2012/13 **ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ, ПАЛЕ,** 1. Право - 60 ECTS, 2011/12 2. Право - 60 ECTS, **2015/16,** са смјеровима: Јавно право, Грађанско право и Кривично право **САОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ, ДОБОЈ,** Саобраћај - 60 ECTS, 2011/12 **Иновиран - 60 ECTS, 2014/15** **ФАКУЛТЕТ ПОСЛОВНЕ ЕКОНОМИЈЕ, БИЈЕЉИНА,** 2011/12 1. Међународна економија - 60 ECTS, 2. Финансије, банкарство и осигурање - 60 ECTS, 3. Дигитална економија - 60 ECTS	**ВАСПИТАЊА И СПОРТА,** 1. Физичко васпитање - 60 ECTS, 2011/12 2. Спорт - 120 ECTS, 2013/14. **ПРАВОСЛАВНИ БОГОСЛОВСКИ ФАКУЛТЕТ СВ. ВАСИЛИЈЕ ОСТРОШКИ** Општи смјер - 60 ECTS, 2011/12 **ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ** Пољопривреда - 60 ECTS, 2012/13. **МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ** 1. Здравствена њега - 60 ECTS, 2013/14 2. Специјална едукација и рехабилитација- 60 ECTS 2013/14. **ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ, БИЈЕЉИНА** 1. Разредна настава - 60 ECTS, 2012/13 2. Предшколско васпитање - 120 ECTS, 2012/13

НЕЗАВИСНИ УНИВЕРЗИТЕТ **БАЊА ЛУКА** **(приватна)** **сједиште: Бања Лука** **Вељка Млађеновића бб**	**<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПРИВРЕДНИ РАЗВОЈ</u>** 2008/09 1. Осигурање и управљање ризицима- 120 ECTS 2. Привредни развој - 120 ECTS 3. Рачуноводство и ревизија - 120 ECTS 4. Банкарство и берзанско пословање - 120 ECTS 5. Порези, царине и буџет - 120 ECTS 6. Економија и пословање - 60 ECTS**,** 13/14 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПОЛИТИЧКЕ НАУКЕ,</u>** 1. Међународни односи - 120 ECTS, 2. Политикологија- 120 ECTS, 3. Политикологија, 60 ECTS, 2011/12 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ,</u>** 1. Разредна настава - 120 ECTS, 2. Предшколско васпитање - 120 ECTS 3. Предшколско васпитање - 60 ECTS, 2014/15	**<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОЛОГИЈУ,</u>** 2008/09 Екологија - 120 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА БЕЗБЈЕДНОСТ И ЗАШТИТУ,</u>** 14/15 1. Безбједност и криминалистика - 120 ECTS 2. Безбједност и криминалистика - 60 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ЛИЈЕПИХ УМЈЕТНПСТИ</u>** Сликарство - 120 ECTS, **2015/16**
УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ СТУДИЈЕ **(приватна)** **сједиште:** **Бања Лука** **Јована Дучића 23 А** **Акредитована ВШУ** **Рјешење број: 49/13 од 27.02.2013.**	**<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПРИМЈЕЊЕНУ ЕКОНОМИЈУ</u>** 1. Финансијски, банкарски и берзански менаџмент - 60 ECTS бодова, 60 ECTS, 2009/10 2. Менаџмент и маркетинг малих и средњих предузећа – 60 ECTS, 2011/12 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛ. И ФИН. СТУДИЈЕ</u>** 1. Банкарско и берзанско пословање, 120 ECTS, 2009/10 2. Предузетништво и менаџ. малих и средњих предуизећа, 120 ECTS, 2009/10 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ТУРИЗАМ И ХОТЕЛИЈЕРСТВО</u>** 1. Туризам - 60 ECTS, 2015/16	**<u>ФАКУЛТЕТ ПРАВНИХ НАУКА</u>** Право - 60 ECTS, 2012/13 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И ДИЗАЈН</u>** 1. Дизајн - 60 ECTS бодова, 2012/13 2. Информационе технологије - 60 ECTS, 2012/13 **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОЛОГИЈУ</u>** Екологија- 60 ECTS бодова, 2012/13

	2. Хотелијерство - 60 ECTS, 2015/16, са смјеровима Хотелијерство Ресторатерство и Гастрономија	
ПАНЕВРОПСКИ УНИВЕРЗИТЕТ „АПЕИРОН“ (приватна) **сједиште: Бања Лука** **ул. Пере Креце 13**	**<u>ФАКУЛТЕТ ПОСЛОВНЕ ЕКОНОМИЈЕ</u>** 2011/12 1. Предузетништво и менаџмент - 120 ECTS 2. Предузетништво и менаџмент - 60 ECTS 3. Менаџмент банкарстства, финансија и трговине - 120 ECTS 4. Менаџмент банкарстства, финансија и трговине – 60 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА,</u>** 2011/12 1. Пословна информатика – инжењеринг информационих технологија - 120 ECTS 2. Пословна информатика – инжењеринг информационих технологија - 60 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ФИЛОЛОШКИХ НАУКА</u>** Руски језик - 60 ECTS, 2015/16	**<u>ФАКУЛТЕТ ЗДРАВСТВЕНИХ НАУКА,</u>** 2014/15 1. Сестринство - 120 ECTS 2. Сестринство - 60 ECTS, 3. Санитарни инжењеринг - 120 ECTS 4. Санитарни инжењеринг - 60 ECTS 5. Менаџмент у здравству -120 ECTS 6. Менаџмент у здравству - 60 ECTS, **<u>ФАКУЛТЕТ СПОРТСКИХ НАУКА,</u>** 2014/15 1. Спортски менаџмент – 120 ECTS 2. Спортски менаџмент – 60 ECTS 3. Спорт у циљаним групама - 60 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ПРАВНИХ НАУКА,</u>** 2011/12 1. Опште право - 120 ECTS 2. Опште право - 60 ECTS
СЛОБОМИР П УНИВЕРЗИТЕТ БИЈЕЉИНА	**<u>ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 2010/11 1. Правне студије - 120 ECTS 2. Правне студије - 60 ECTS **<u>ФАКУЛТЕТ ЗА ЕКОНОМИЈУ И МЕНАЏМЕНТ</u>**, 2009/10	**<u>ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ,</u>** 2010/11 1. Англистика - 120 ECTS 2. Англистика - 60 ECTS **<u>АКАДЕМИЈА УМЈЕТНОСТИ,</u>** 1. Музика - 60 ECTS, 2010/11

(приватна) **сједиште: Слобомир Бијељина**	1. Економија и менаџмент - 120 ECTS 2. Економија и менаџмент - 60 ECTS **ПОРЕСКА АКАДЕМИЈА,** 2009/10 1. Пореско финансијска анализа - 120 ECTS 2. Пореско финансијска анализа - 60 ECTS **ФАКУЛТЕТ ЗА ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ,** 2010/11 1. Информационе технологије - 60 ECTS 2. Информационе технологије - 120 ECTS	2. Графички дизајн, - 60 ECTS, 2012/13 3. Музичка теорија и педагогија 60 ECTS, 13/14 **ОДЈЕЉЕЊЕ У ДОБОЈУ** Информационе технологије Правне студије Англистика Порескофинансијска анализа Економија и менаџмент
УНИВЕРЗИТЕТ СИНЕРГИЈА **(приватна)** **сједиште:** **Бијељина, Раје Баничића бб** **Акредитована ВШУ** **Рјешење број: 203-6/12 од 18.03.2014.**	**ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ** Енглески језик - 60 ECTS, 2013/14 **ПРАВНИ ФАКУЛТЕТ, БИЈЕЉИНА** Право - 60 ECTS, 2011/12 **ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНУ ЕКОНОМИЈУ** Пословна економија - 60 ECTS, 2011/12	**ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНУ ИНФОРМАТИКУ** Савремене информационе технологије - 60 ECTS, 2011/12

ПРИЛОГ 7

ВШУ, сједиште, облик својине	ЛИЦЕНЦИРАНИ СТУДИЈСКИ ПРОГРАМИ НА ТРЕЋЕМ ЦИКЛУСУ СТУДИЈА
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ, **(**јавна ВШУ) сједиште: Бања Лука, Универзитетски град-Булевар војводе Петра Бојовића 1А **Акреддитована ВШУ** **Рјешење број: 78/13 од 15.08.2013.**	ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ **Информационо-комуникационе технологије** – 180 ECTS, 2009/10 ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ **Пољопривредне науке** – 180 ECTS, 2012/13 МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ **Биомедицинске науке** – 180 ECTS, 2014/15 ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ 1. **Педагогија** – 180 ECTS, 2014/15 2. **Методика разредне наставе** – 180 ECTS, са смјеровима, **2015/16** - Методика разредне наставе српског језика и књижевности, - Методика почетне наставе математике, - Методика наставе природе и друштва и - Методика физичког васпитања у разредној настави ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ, **Економија** - 180 ECTS, **2015/16,** са смјеровима, - Пословне финансије, банкарство и осигурање, - Менаџмент и предузетништво, - Економска анализа и политика и - Међународна економија МАШИНСКИ ФАКУЛТЕТ, ЕЛЕКТРОТЕХНИЧКИ ФАКУЛТЕТ, АРХИТЕКТОНСКО-ГРАЂЕВИНСКО-ГЕОДЕТСКИ ФАКУЛТЕТ И ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

	Обновљиви извори енергије и еколошко инжењерство – 180 ECTS, **2015/16** ШУМАРСКИ ФАКУЛТЕТ **Шумарство** – 180 ECTS, **2015/16**
УНИВЕРЗИТЕТ У ИСТОЧНОМ САРАЈЕВУ (јавна) сједиште: Источно Сарајево, ул. Вука Караџића број 30 **Акреддитована ВШУ** **Рјешење број: 77/13 од 01.04.2013.**	ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ, ПАЛЕ **Филологија** – 180 ECTS**,** 2014/15 МЕДИЦИНСКИ ФАКУЛТЕТ, ФОЧА **Биомедицинске науке** – 180 ECTS**,** 2014/15 ПОЉОПРИВРЕДНИ ФАКУЛТЕТ И ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ **Управљање прехрамбеним ланцем** – 180 ECTS, 2014/15 ТЕХНОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ **Хемијско инжењерство и технологија** – 180 ECTS, **2015/16** **с**АОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ **Информациони системи у комуникацијама и логистици** – 180 ECTS, **2015/16.**

УНИВЕРЗИТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ СТУДИЈЕ, БАЊА ЛУКА Ул. Јована Дучића бр. 23 а **Акредитована ВШУ** **Рјешење број: 49/13** **27.02.2013.**	ФАКУЛТЕТ ЗА ПОСЛОВНЕ И ФИНАНСИЈСКЛЕ СТУДИЈЕ, **Економија и финансије** 180 ECTS, **2015/16**, са смјеровима - Рачуноводство и финансије - Макроекономија и развој и - Менаџмент и пословна економија
ПАНЕВРОПСКИ УНИВЕРЗИТЕТ „АПЕИРОН“ БАЊА ЛУКА Ул. Пере Креце бр. 13	ФАКУЛТЕТ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА **Информациони системи у комуникацијама и логистици** – 180 ECTS, **2015/16.**

ПРИЛОГ 8

БРОЈ ЛИЦЕНЦИРАНИХ СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА НА УНИВЕРЗИТЕТИМА

Редни број	**Назив универзитета**	**I циклус студија**	**II циклус студија**	**III циклус студија**	**Укупно I+II+III циклус студија**
1.	Универзитет у Бањој Луци	72	70	8	150
2.	Универзитет у Источном Сарајеву	56	47	5	108
3.	Паневропски Универзитет „Апеирон“ Бања Лука	33	18	1	52
4.	Независни универзитет Бања Лука	27	16	/	43
5.	Универзитет за пословне студије, Бања Лука	16	10	1	27
6.	Универзитет за пословни инжењеринг и менаџмент Бања Лука	15	8	/	23
7.	Слобомир П Универзитет, Бијељина	16	13	/	29
8	Универзитет Синергија, Бијељина	14	4	/	18
9.	Универзитет Бијељина,	5	/	/	5
Укупно		**254**	**186**	**15**	**455**

ПРИЛОГ 9

БРОЈ ЛИЦЕНЦИРАНИХ СТУДИЈСКИХ ПРОГРАМА НА ВИСОКИМ ШКОЛАМА

Редни број	**Назив високе школе**	**I циклус студија**
1.	Висока медицинска школа, Приједор	9
2.	Висока школа за туризам и хотелијерство, Требиње	2
3.	ВШ Комуниколошки колеџ Капа Фи, Бања Лука	5
4.	ВШ „Бања Лука College“	13
5.	ВШ за примјењене и правне науке „Прометеј“, Бања Лука	4
6.	ВШ „Колеџ козметологије и естетике“, Бања Лука	2
7.	ВШ за економију и информатику, Приједор	11
8.	ВШ „Доситеј“, Трн-Лакташи	2
9.	Висока пословно техничка школа, Добој	7
10.	ВШ „Примус“, Градишка	13
11.	ВШ за услужни бизнис, И. Сарајево-Соколац	10
12.	ВШ Колеџ међународног права, Бања	1 **Напомена:** ВШ не врши упис студената од академске **2011/12**. год.
13.	Висока школа драмских умјетности, Вишеград	6
14.	Висока медицинска школа здравствене његе, Добој	1
Укупно		**86**

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ · UNIVERSITY OF BANJALUKA · 1975
УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ФАКУЛТЕТ ПОЛИТИЧКИХ НАУКА
23. 08. 2016
1011/16

ИЗВЈЕШТАЈ
о оцјени урађене докторске тезе

ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Факултета политичких наука Универзитета у Бањој Луци, Одлуком број 08/3.880-13/ 16 од 07.07. 2016. године, именовало је Комисију за оцјену и одбрану докторске дисертације кандидата мр Радмиле Пејић под називом *Спорови око болоњског концепта универзитета*, у саставу:

1. Др Ранка Перић Ромић, доцент, ужа научна област, Посебне социологије Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци, предсједник;
2. Др Драган Коковић, редовни професор, ужа научна област, Посебне социологије, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, члан;
3. Др Немања Ђукић, доцент, ужа научна област, Теоријска социологија, Факултет политичких наука Универзитета у Бањој Луци, члан.

Након што је остварен одговарајући преглед и анализа урађене докторске дисертације кандидата мр Радмиле Пејић, Комисија подноси Наставно-научном вијећу Факултета политичких наука Универзитета у Бањој Луци Извјештај о оцјени урађене докторске дисертације под називом *Спорови око болоњског концепта универзитета*.

1. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ТЕЗЕ

Докторски рад Радмиле Пејић, магистра социолошких наука, написан је на 270 страница компјутерски сложеног текста, фонта 12, Times New Roman, формата А4 са проредом 1,5. Основни текст написан је на 270 страница, са 9 табела, 14 графикона, 13 слика и списком литературе на 13 страница. Поред увода и прилога рад је подијељен у 9 дијелова.

У уводном дјелу рада под називом *Увод у проблем истраживања* кандидат нас упознаје са научним и практичним значајем друштвено-економских и политичких промјена у Европи, које су довеле до промјена у високом образовању и озбиљно уздрмале традиционални универзитет. Промјене у друштву довеле су до мијењања улоге, начина рада и структуре универзитета, што се

негативно одразило на квалитет високог образовања и довело до хиперпродукције неквалитетног и тржишно неконкурентног високообразовног кадра.

Теоријски оквир за разматрање овога проблема заснива се на анализи узрока који су довели до стварања новог концепта универзитета. Такође, у раду су анализирани утицаји међународних фактора и свјетских економских чинилаца који су наметнули реформу образовања, а кроз различите критичке приступе анализирана је и њена оправданост на нашим просторима. Значајан дио рада посвећен је споровима који се воде око неопходности реформе образовања с једне стране, али и прикривених економско-политичких интереса развијених земаља свијета с друге стране. (стр.6-10)

Први дио докторског рада носи назив *Методологија истраживања*, (стр. 10-19), са поглављима: *Научни опис појаве; Одређење предмета истраживања; Циљ истраживања; Хипотетички оквир истраживања; Методе истраживања; Значај истраживања.*

Кандидаткиња истиче да у савременом друштву циљ образовања није стварање критичке свијести и интелектуалног капитала као духовне вриједности и вриједности по себи. У неолибералном капиталистичком друштву, материјалне вриједности су доминантне, а знање постаје роба која на тржишту рада новчани еквивалент добија у зависности од потражње. Дакле, циљ савременог образовања јесте припремити младе нараштаје за услове тржишно оријентисане привреде, у којој знање постаје главна покретачка снага одрживости капиталистичке хегемоније.

Други дио рада носи назив*: Од идеје универзитета до болоњског концепта универзитета*,(стр. 19-32), са поглављима: *Настанак модерне идеје универзитета; Различите улоге универзитета; Универзитет у транзицији; Универзитет и друштвене вриједности; Политичка транзиција и универзитет; Економска транзиција друштва и трансформација универзитета.*

Овај дио рада нуди разматрање идеје универзитета, те дискусије и полемике које су вођене кроз различите историјске епохе. Освијетљена је појава различитих политичких идеологија и испитана њихова улога у урушавању хумболтовске идеје универзитета у првој половини XX вијека. Такође, у овом дијелу рада говори се и о различитим улогама универзитета које су доминирале у различитим историјским периодима, а које су условљене друштвеним, економским, политичким и културним околностима. Посебна пажња посвећена је утицају друштвених промјена на образовни систем: глобализацији, европској интеграцији и новом концепту универзитета.

Трећи дио рада носи назив: *Реформе високог образовања у ери глобализације*, (стр.32-59), са сљедећим поглављима*: Глобализација и промјене у високом образовању; Болоњски процес као посебан облик глобализације; Реформе високог образовања и искуства других земаља; Ирски модел образовања; Реформа високог образовања у Њемачкој; Реформа високог образовања у земљама у окружењу; Реформа високог образовања у Словенији; Реформа високог образовања у Хрватској; Реформа високог образовања у Србији; Реформа високог образовања у Црној Гори; Реформа високог образовања у Македонији; Реформа високог образовања у Босни и Херцеговини.*

У поглављу *Реформе високог образовања у ери глобализације* анализирани су високообразовни системи, стандарди и процеси у другим земљама с посебним освртом на реалне могућности и рјешавање проблема универзитета. Истраживане су манифестне и латентне функције болоњског процеса, као и његове посљедице на развој образовања. Као аналитички оквир рада послужила је упоредна студија у којој су анализиране реформа високог образовања и трансформација универзитета у осам земаља. Анализа даје допринесе разумијевању стварности у којој се универзитети налазе у процесу своје трансформације.

Четврти дио рада носи назив: *Друштвена улога високог образовања у болоњским документима* (59-90), са сљедећим поглављима: *Лисабонска конвенција; Сорбонска декларација; Болоњска декларација; Министарска конференција у Прагу; Министарска конференција у Берлину; Министарска конференција у Бергену; Министарска конференција у Лондону; Министарска конференција у Леувену/Louvain-la-Neuve; Министарска конференција у Будимпешти/Бечу; Министарска конференција у Букурешту; Министарска конференција у Јеревану; Ревизија болоњског процеса; Секторске стратегије развоја; Лисабонска стратегија; Стратегија „Европа 2020“; Стратегија „Југоисточне Европе 2020“.*

У овом дијелу рада одабрана су, класификована и критички анализирана релевантна документа, која се односе на болоњски процес и образовање за XXI вијек, а посебан акценат је стављен на друштвени значај и улогу тих докумената за развој високог образовања код нас.

Пети дио рада носи назив: *Правни и административни оквир за високо образовање у БиХ и Републици Српској,* (стр. 90-110), са поглављима: *Правни и административни оквир за високо образовање у БиХ; Оквирни закон о високом образовању у Босни и Херцеговини; Основе квалификацијског оквира у Босни и Херцеговини; Стандарди и смјернице за осигурање квалитета у високом образовању у Босни и Херцеговини; Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у БиХ; Министарство цивилних послова БиХ; Агенција за развој високог образовања и осигурање квалитета; Центар за информације и признавање докумената из области високог образовања у БиХ; Ректорска конференција у БиХ; Конференција министара образовања у БиХ; Правни и административни оквир у Републици Српској; Стратегија развоја образовања у Републици Српској 2016–2021. године; Закон о високом образовању; Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања; Закон о студентском стандарду; Закон о унији студената Републике Српске; Закон о научно истраживачкој дјелатности и технолошком развоју; Подзаконски акти који регулишу област високог образовања у Републици Српској; Министарства, установе и тијела надлежна за високо образовање у Републици.*

У петом дијелу рада анализира се специфичан друштвени и образовни систем у Босни и Херцеговини, закони и подзаконска аката којим је уређена област високог образовања у Републици Српској и БиХ. Овај дио рада садржи и преглед установа које су надлежне за дјелатност високог образовања у Републици Српској и Босни и

Херцеговини. Анализа има за циљ да утврди у којој мјери оквири политика, стратешки документи и остали прописи у Републици Српској и БиХ промовишу високо образовање. Сходно томе, у раду се покушава одговорити на питање доприносе ли, на нормативном нивоу, министарства, агенције и друге установе надлежне за високо образовање, ефикасности и побољшању квалитета високог образовања. Предмет анализе је и однос политичких и стручних чинилаца у процесу доношења образовних одлука, као и концепт образовне политике.

Шести дио рада носи назив: *Болоњски процес на универзитетима у Републици Српској* (стр. 110-152), са шест поглавља: *Организација наставног процеса на универзитетима; Академско особље; Студенти у систему високог образовања; Уписна политика; Међународна размјена академског особља и студената; Финансирање високог образовања.*

У овом дијелу рада се анализира систем високог образовања у Републици Српској и идентификују кључни параметари овог, болоњским процесом пројектованог концепта универзитета, с посебним освртом на најзначајније проблеме и недостатке. Шесто поглавље представља приказ релевантних истраживања која су показала да је систем високог образовања суочен с изазовима и потешкоћама како у погледу финансирања, тако и у погледу недостатка наставног особља, обезбјеђења квалитета образовања, научно-истраживачког рада, лиценцирања и акредитације високошколских установа и студијских програма, мобилности студената и наставника, конкурентности дипломаца на тржишту рада итд.

Седми дио рада носи назив: *Унапређење квалитета високог образовања* (стр. 152-185), *са поглављима: Национални оквир квалификација; Исходи учења – кључан аспект квалитета високог образовања; Компетенције за друштво знања; Европски систем преноса бодова (ECTS); Додатак дипломи-Diploma Suplement; Успостављање контроле квалитета на високошколским установама у Републици Српској; Систем квалитета на универзитетима у Републици Српској; Структура, процедуре и ресурси система осигурања квалитета; Интерни и екстерни надзор система обезбјеђења квалитета; Рангирање универзитета; Узроци, мотиви и домети глобалних рангирања универзитета; Глобалне ранг-листе -индикатори маркетизације високог образовања; Рангирање универзитета у Републици Српској; Конференције о високом образовању у Републици Српској*.

Реформа високог образовања ставила је посебан акценат на значај унапређења квалитета високог образовања, као један од кључних циљева болоњског процеса. У овом раду разматрани су изазови и могућности његовог унапређења кроз процесе интерне и екстерне евалуације. Понуђени су одговори на специфична питања која се намећу при разматрању различитих мјерила за вредновање квалитета. У погледу научно-истраживачког рада и повезивања високог образовања с потребама тржишта рада, академска заједница треба да покаже висок степен друштвене одговорности, као и да испуни критеријуме квалитета у складу са међународним стандардима и прописима који

регулишу ову област високог образовања.

Осми дио рада носи назив: *Међусобно супротстављени приступи болоњској реформи* (стр. 185-204), са три поглавља:*Отпори болоњском процесу; Расправе о болоњском процесу; Ставови студената о болоњском процесу.*

Анализа ове теме показала је да се болоњски процес схвата на различите начине, да постоје отпори и да се воде спорови око болоњског концепта универзитета и комерцијализације знања. Значајно је указати на то да је, поред позитивних аспеката примјене Болоњске декларације у систему високог образовања, приказана и критика владајућих ставова која се односи на перцепцију одређених аутора који изражавају доминантно негативан став према њиховој употреби. На тај начин се покушала избјећи једностраност и субјективност у приказивању и тумачењу њиховог значаја.

Девети дио рада носи назив*: Правци развоја високог образовања* (стр.204-212), са поглављем: *Правци дјеловања у систему високог образовања у Републици Српској*.

Постојећи правни и административни оквир успоставио је темељ за реформу високог образовања. Међутим, „Стратегија за паметан, одржив и инклузиван развој“ или стратегија „Европа 2020“ успоставила је потпуно нов концепт развоја друштва укључујући и образовање, што је наметнуло потребу усклађивања законодавства са најновијим трендовима. Важећи Закон о високом образовању и други прописи, нису довољно јасни и прецизни, а имали су више измјена и допуна, па је у том смислу неопходно израдити сопствене стратешке документе, те извршити ревизију и хармонизацију законске регулативе у складу с поменутом стратегијом, на чему у наредном периоду треба да ради Министарство просвјете и културе, у сарадњи с академском заједницом.

Друштвене промјене захтјевају нови приступ образовању радне снаге, која треба да посједује знања и вјештине различите од знања и вјештина стицаних претходних година. Да би били створени предуслови за размјену знања и искуства радне снаге, потребни су образовани кадрови, стручњаци са знањима и вјештинама и ефикаснији систем који ће омогућити креативност и иновативност високошколских установа. Због тога су у раду понуђени могући правци развоја високог образовања који би могли допринијети стварању повољнијег амбијента за економски развој Републике Српске.

У закључку кандидаткиња истиче да је реформа образовања олако прешла преко универзалних вриједности универзитета и да су спорови који се око реформе воде, у том смислу оправдани. Такође наглашава да аспекти болоњске реформе нису доживјели пуну афирмацију у образованој пракси у Републици Српској. Болоњска реформа показује недостатке у погледу индивидуалног рада студената и рада наставног особља. Проблеми су очити у неусклађености предиспитних обавеза и потребног времена за њихову реализацију, недовољној повезаности наставних садржаја са праксом итд. Кандидаткиња закључује да су недостаци видљиви и у неадекватним законским регулативама које би требале да прате и подржавају реформе образовања.

Важно је напоменути да рад може послужити као индикатор проблема у спровођењу реформе високог образовања.

У раду је абецедним редом наведена литература и кориштене интернет стране, те

листа табела, слика и графикона. На крају се налазе прилози у служби теоријске анализе докторске дисертације.

2.УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Основни разлог због кога је истраживање предузето садржан је у научном и друштвеном значају проблема. Истраживање има за циљ да објаснити узроке који су довели до трансформације универзитета у савременом друштву и квалитет те трансформације. Разумијевањем савременог друштвеног контекста и детаљном анализом друштвених, економских и историјских промјена које су ослабиле традиционални универзитет, потребно је утврдити у којем правцу те промјене воде високо образовање и до каквих ће нових облика организовања високошколских установа оне довести.

У раду су анализирани узроци који су довели до успостављања болоњског процеса, као и изазови и потешкоће с којима су се суочавале високошколске установе примјењујући болоњске документе, како у погледу лиценцирања и акредитације високошколских установа и студијских програма, тако и у погледу усавршавања наставног особља, увођења три циклуса студија, система ECTS бодова, мобилности академског особља и студената, осигурања квалитета образовања, конкурентности дипломаца на тржишту рада, успостављања међународне компетенције, финансирања итд. У раду ће бити истражен и утицај Болоњске декларације на стање на универзитетима у Републици Српској и посљедице које је изазвала болоњска реформа, а које су оставиле траг на квалитет високог образовања.

Истраживање има за циљ да утврди и анализира интерне и екстерне перцепције о односу између универзитета и академске заједнице, и то бавећи се питањем друштвене улоге и одговорности универзитета са становишта њихових чланова с једне стране, и истакнутих интересних група ван универзитета с друге стране. Анализа ставова о болоњском процесу стављена је у контекст велике незапослености младих и истиче релевантне функције високог образовања за допринос друштвеном и економском развоју земље и њених грађана. Велики проблеми у високом образовању настају због непознавања суштине квалитета образовања, као и непознавања начина и метода за изграђивање постојаног система квалитета.

Очекује се да ће ове анализе помоћи да сви актери у високом образовању почну континуирано да раде на унапређењу квалитета образовања и научностраживачког рада, као и да обезбиједе услове за трансфер знања у сврху развоја науке, привредног, социјалног и културног напретка Републике Српске. Практични допринос овог истраживања огледаће се у томе да Влада Републике Српске, Привредна комора, послодавци и остали социјални партнери схвате да треба заједнички да улажу у развој високог образовања, јер високо образовање доводи до отварања нових радних мјеста, а самим тим и до смањења сиромаштва.

Коначно, рад ће понудити могуће правце дјеловања у систему високог образовања с

циљем подизања квалитета образовања и постизања равнотеже између тржишта рада и високог образовања.

Кандидаткиња је развила хипотетички оквир кога чине општа хипотеза и помоћне хипотезе. Општа хипотеза од које се полази садржи тврдњу да: *савремени глобализацијски процеси намећу нужност реформе образовања свим развијеним земљама, као и земљама које претендују привредној, односно економско-политичкој стабилности.*

Помоћне хипотезе садрже сљедеће ставове:

- Примарни циљ савременог процеса образовања јесте репродукција капиталистичког начина привређивања.
- Знање постаје роба, а његова вриједност зависи од потражње на тршишту рада.
- У савременим процесима образовања доминира материјална димензија.
- Усмјерено и специјалистичко образовање одговара неолибералном капиталистичком друштву.
- Реформа образовања треба да омогући лакшу проходност образовног капитала за потребе глобалне економије.
- Реформа образовања треба да омогући лакше и брже запошљавање.
- Иза потребе за реформом образовања стоје свјетске милтинационалне компаније и корпорације.
- Нису све еропске земље подједнако припремљене за реформу образовања, јер нису све на истом друштвено-економском степену развоја.
- Квантификација знања није еквивалент квалитети образовања.
- Промјене концепта универзитета одразиле су се на квалитет високог образовања и довеле до хиперпродукције неквалитетног и тржишно неконкурентног високообразовног кадра.
- Успјешност реформе образовања зависи од промјена друштвене свијести, адекватног законског оквира, измјена начина рада наставног особља, као и успостављања нових компетенција предавача и студената.
- Реформа образовања подразумијева процес усавршавања у континуитету свих релевантних фактора.
- Ефекти реформе образовања зависиће од спремности и усаглашености свих чинилаца да раде на њеној адекватној примјени како би се постигао задовољавајући успјех.
- Унапређење квалитета високог образовања довешће до развоја науке, привреде, социјалног и културног напретка Републике Српске.

Кандидаткиња је детаљно сагледала досадашња истраживања која су релевантна у односу на тему дисертације, и тако свом истраживању дала утемељенији и чвршћи оквир. Наведени су резултати бројних савремених истраживања које је кандидаткиња презентовала у својој докторској дисертацији. А то су сљедеће студије и аутори:

Арсовски, З. (2005). *Квалитет и болоњски процес*, Национална конференција о

квалитету – Фестивал квалитета, Крагујевац; Аврамовић, З. (2008). *Да ли је друштво знања нови тип друштва* Социолошки преглед, вол. XLII, бр. 1. стр. 81-100.; Аврамовић, З. (2011). *Социолошка осматрачница културе и образовања* Београд: Рашка школа; Bergan, S. i Veber, L. (2005). *Javna odgovornost za visoko obrazovanje и истраживачки рад.* Savet Evrope F-67075 Strasbourg Cedex. http://book.coe.int; Богдановић, М. (2005). Токови реформе на Универзитету у Београду: глобална перспектива, у : *Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније*. Алтернативна академска образовна мрежа, Београд; Бодрошки, Б. (2012). *Комерцијализација високошколског образовања и различити приступи осигурању квалитета*. Настава и васпитање, *61*(4), 645-661; В. (2009). *Јесу ли државна свеучилишта глупа*? Загреб: Наклада Јасенски и Турк; Вашичек, В., В. Будимир, и С. Летинић. (2007). *Показатељи успјешности у високом образовању*, Привредна кретања и економска политика, 110, 51-80; Вујић, Ј. (2010). *Америчка искуства*, *Образовање у Србији данас,* стр. 153-161. Београд: Унија синдиката просветних радника Србије, преузето са: http://www.unijasprs.org.rs/images/stories/, 2. септембра 2011; Вулановић, В., и други, (2005). *Систем квалитета, ИСО 9001:2000,* ФТН-ИИС, Нови Сад; Гајић, О., Будић, С., Лунгулов, Б. (2009). *„Јединство у различитости“ као европска димензија високог образовања.* Гајић (Ур.), *Европске димензије промена образовног система у Србији, Истраживање и развој* (*Вол. 5),* (стр. 133-146). Нови Сад: Филозофски факултет; Јарић, И. и М. Вукасовић. (2009). Болоњска реформа високог школства у Србији: Мапирање фактора ниске ефикасности студирања, *Филозофија и друштво*, 2, 119 -151.; Јарић, И. (2010). *Болоњска реформа високог школства у Србији: проблеми, дилеме, очекивања и страхови наставног особља на Београдском Универзитету*, Институт за филозофију и друштвену теорију, Београд; Јасперс, К. (2003). *Идеја универзитета*, Београд: Плато; Кулић, Р. (2008). *Глобализација и Болоњски процес*. Педагогија, том 63, бр. 4, стр. 527-539; Коковић, Д. (2009). *Друштво и образовни капитал*, Нови Сад: Mediterran Publishing; Коковић, Д. (2011). *Болоњска декларација-подстицаји, отпори и ризици*, Зборник радова са научног скупа, Филозофски факултет у Бања Луци, 16. и17. новембар 2011, бр.12:127-136; Лазетић, А. (2006). *Историја и структура болоњског процеса*, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији, Цицеро, Београд; Лазић, М. (2007). *Систем квалитета-QMC у високом образовању*, Фестивал квалитета, Национална конференција о квалитету, Крагујевац; Лаушевић, С. (2010). *Економизација знања и образовања: Пут у необразованост?* Социолошка луча, вол.IV, бр.1: 84-99.; Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja.* Zagreb: Naklada Jesenski i Turk; Lourtie, P. (2001). *Furthering the Bologna Process*, Report to the Ministers of Education of the signatory countries, Prague; Lomas, L. (2004). Embedding quality: the challenges for higher education, Quality Assurance in Education, Vol. 12, No. 4.; Лунгулов, Б. (2011). *Исходи учења у високом образовању као индикатори квалитета образовања*. Педагошка стварност, *7*(9), 610-623.; Маринковић-Недучин, Р. и Лазетић, П. (2002). *Европски систем преноса бодова у високом школству*, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа; Маринковић-Недучин (2005). *Универзитет према европском моделу: правци деловања и приоритети*, у: Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године

касније. Београд, Алтернативна академска образовна мрежа; Милутиновић, Ј. (2009). *Различити приступи квалитету образовања*. Зборник Матице српске за друштвене науке, *128*, 75–88.; Миладиновић, С. (2011). *Реформа и отпори: високо образовање између личних интереса и друштвених потреба*, у Технологија, култура и развој: тематски зборник радова XVII научног скупа међународног значаја, уредник Властимир Матејић, стр 7-16. Београд: Удружење „Технологија и друштво". Преузето са: http://www.tehnologijaidrustvo.org 19.12. 2015. године; Николић, Р. (2010). *Глобализација кроз болоњски процес у високом образовању,* Преузето са: www.uskolavrsac.edu.rs, 24.10.2015. године; Новак, Л. (2005). *Кључне заблуде које ометају реформу високог образовања у Србији*, у: Високо образовање у Србији на путу ка Европи – четири године касније, Београд: Алтернативна академска образовна мрежа; Olsen, J. P., & Maassen, P. A. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Dordrecht: Springer; Поповић, Д. (2005). *Процјена ризика у првој фази имплементације реформе универзиета*, у: Високо образовање у Србији на путу ка реформи – четири године касније. Алтернативна академска образовна мрежа, Београд; Ракић, В. (2006). *Приватни универзитети у Србији и Болоњска декларација: такмичити се или сарађивати*, у: Болоњски процес и високо образовање у Србији, Цицеро, Београд; Ристић, Л. (2004). *Нова схватања предавања у универзитетској настави*, У књизи: Традиција и савременост (стр. 711–723). Бања Лука: Филозофски факултет; Тодоровић, А. Перовић, В., и Бојанић Р., (2008). *Controlling as a Strategic Instrument of Company Management,* 14. International Scientific Conference on Industrial Systems – IS, Факултет техничких наука, Нови Сад ; Тодоровић, К. (2010). *Основне претпоставке ефикасне наставе засноване на принципима Болоњске декларације*, Социолошка луча, Вол. 4(1), 282-293.; Uzelac, M. (2007). *Metapedagogija I. Paideia kao paidia politike*, Vršac : Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača, Novi Sad : Studio veris. Преузето са: www.uzelac.eu, 23.11. 2014 године; Узелац, М. (2009). *Приче из Болоњске шуме,* Преузето са: www.uzelac.eu, 23.6. 2013. године; Узелац, М. (2009a). *Metapedagogija* II Educator, quo vadis, Novi Sad :Veris. Преузето са: www.uzelac.eu, 09. 3. 2015 године, Фихте, Ј.Г. (1976). *Учење о науци,* Београд; Шљукић, М. (2009). *Осврт на однос образовања и тржишта рада у савременом српском друштву*. Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду, 34 (2), 229.

У раду су анализирани готово сви релаевантни подаци европских институција које се баве образовањем, његовом трансформацијом, улогом у савременом друштву и квалитетом уопште. Анализирани су табеларни прикази и графикони тих истраживања.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014b. *The Structure of the European Education Systems 2014/15: Schematic Diagrams*. [pdf] Available at: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/education_structures_EN.pdf Преузето 2 April 2015.; Eurostat, 2015a. *Glossary: Early leaver from education and training.* Availableat:http://ec.europa.eu/eurostat/statistics.explained/index.php/Glossary:Early_school_l

eaver Преузето: 25 March 2015.; UNESCO-UIS (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation, Institute for Statistics), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and Eurostat, 2013.*UOE data collection on education systems. Volume 1: Manual: Concepts, definitions and classifications*. [pdf] Available at: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/uoe-data-collectioneducation-systems-v1-2013-en.pdf [Accessed 12 January 2015].; OECD (2012). *AHELO Feasibility Study Interim Report*, Directorate for Education, Institutional; OECD (2013a). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO, Feasibility Study Report, Volume 3 – Further Insights*. Преузето са: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReport Volume 3.pdf, 23. 05. 2015. године; OECD (2013b). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes Feasibility Study Report, Volume 2 – Data Analysis and National Experiences.* Преузето са: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-chool/AHELOFSReport Volume 2. pdf 27. 01. 2015. године; ISCED-F 2013 International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013 classification is available on UNESCO's Преузето са: website:http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx, 23.08. 2015. године; *Diploma Supplement* (2014). Преузето са http://www.europass.fi/download/147031Online_the_diploma_supplement.pdf 29. 01. 2015. године; Државни акциони план за признавање квалификација у Босни и Херцеговини (2006). Преузето са: http://www.untz.ba/uploads/file/bolonjski%20proces/5_BiH%20Priznavanje%20Drzavni%20akcioni%20plan.pdf, 02.09.2015.; *Образовање у Босни и Херцеговини-Управљање, финансирање и руковођење правне реформе у вишем образовању и истраживању Савјета Европе*. (2005). Образовање. Преузето са : http: // bs. Wikipedia,.org/wiki/ 06.08.2013. године; Основна документа – *Развијање свијести о болоњском процесу у БиХ,* Берген комунике, Преузето са: http: //www.sus, bih.org/ 16.02.2013. године; *Препорука Комитета министара Вијећа Европе* о *признавању* и *оцјени квалитета приватних високошколских установа* (1997), CC-HER Комитет за високо образовање Савјета Европе. Преузето са: http: //www.culture.coe.fr/her. 22.3.2013. године; *Препорука о истраживачком задатку универзитета* (2000). Европска комисија. Преузето са: http: //www.europa.eu.int/comm/education. 13.02.2013. године; *The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education convencend in Bologna on the 19. june 1999*. (2003). У књизи: S. Bergan (ed.), Recognition issues in the Bologna Process. Strasbourg: Council of Europe Publishing; Towards the european higher education area, *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague,* on May 19th 2001. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012. године; The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012. године; Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué 18. May 2007. Преузето са: www.ehea.info 12.4.2012.; The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Преузето са: www.ehea.info

12.5.2013. године; The European Higher Education Area, Budapest-Vienna Declaration March 12, 2010. Преузето са: www.ehea.info 12.7.2015. године; The European Higher Education Area Making the Most of Our Potential: Consolidating Bucharest Communiqué,26-27. Април 2012. Преузето са: www.ehea.info 12.5.2013. године; *The European Higher Education Area,* Yerevan communiqué, Yerevan, 14-15 May 2015. Преузето са: www.ehea.info 12.7.2015. године; *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF*. (2008). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, Преузето са: http://ec.europa.eu/eqf/documentation_en.htm 11.6.2015. године; *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report* Преузето са: www.ehea.info 12.5.2012. године, *The Teaching Profession in Europe:* Practices, Perceptions, and Policies. Преузето са: www.ehea.info 12.5.2012. године; П реузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/ прелиминарни резултати, на дан 15. 4. 2015. године; *Прелиминарни резултати пописа становништва*. Преузето са http://www.bhas.ba/саопштења/2013/ на дан 16.12.2014. године. *Индикатори Свјетске банке*. Преузето са http://data.worldbank.org/indicator/SL.UEM.1524.ZS на дан 12.11.2014. године; *Тематски билтени.* Преузето са http://www.bhas.ba/tematskibilteni/BHAS_Ars_BH_press.pdf на дан 11.11.2014. године; Стратегија развоја образовања Републике Српске за период 2016–2021. године. Преузето са: http://www.vladars.net/ 12.05.2016.године; Закон о високом образовању . Преузето са: http://www.vladars.net/ 12.12.2015. године; Закон о звањима која се стичу завршетком високог образовања. Преузето са: http://www.vladars.net/ 11.03.2015. године; Закон о студентском стандарду. Преузето са: http://www.vladars.net/ 10.12.2014. године; Закон о Унији студената. Преузето са: http://www.vladars.net/ 11.02.2014. године; Закон о научно истраживачкој дјелатности и технолошком развоју. Преузето са: http://www.vladars.net/ 05.11.2014. године.

3. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Кандидаткиња мр Радмила Пејић у поменутој докторској дисертацији користи доступан и расположив теоријски материјал који обухвата референтну научну литературу, али и законске одредбе и друге правне акте који неупитно отварају могућност јасног увида у тему. Значајно је напоменути да се у раду користе и резултати ранијих истраживања од стране свјетских и домаћих институција задужених за праћење примјене болоњског концепта образовања што доприноси цјеловитом увиду о позитивним ефектима исте, и указује на недостатке који се морају сагледати са аспекта специфичности услова у којима се реформа спроводи. У том смислу кандидаткиња компарирајући реформу високог образовања у земљама у окружењу са онима из других дијелова Европе, указује на важност друштвено-економске развијености друштава као неопходног услова за спровођење реформе у коме се иста јавља као нужност и потреба, а не као услов и директива. Нормативистички приступ који је доминантан у раду може се посматрати искључиво као предност ове докторске дисертације, јер повезује политичко-правне, економске, социјалне и друге аспекте са реалним могућностима за имплементације у одређеном друштву.

Методолошки поступак анализе садржаја примјењен у доступној, референтној и савременој литератури и другим кориштеним документима освјетљава све аспекте значаја реформе високог образовања али и недостатке који су се показали евидентним не само на нашим просторима него и у институционалном схватању универзитета уопште. Синтетизовање научне литературе кроз коју се елаборира болоњски концепт универзитета, коначно доводи и до циља рада не удаљавајући се суштински од почетно постављених хипотеза.

Изазови процеса глобализације пред којима ни кандидаткиња не остаје равнодушна потврђују неопходност промјене концепта универзитета али не ослобађају исти од хумболстовске идеје стварања слободне индивидуе и грађанина свијета. Управо спорови око болоњског концепта унуверзитета са социолошког аспекта воде се на релацији очувања вриједносног концепта унуверзитета по себи, и потреба тржишта рада у неолибералном капитализму. Кандидаткиња примјеном дескрипције сагледава све доступне документе којима процес реформе високог образовања треба бити помогнут и олакшан као и подржан, али потом врло вјешто дедукцијом правног и административног оквира указује на законске и подзаконске акте који по исходима истраживања не дају очекиване резултате који би задовољили потребе неолибералног друштва за стварањем јединственог европског простора у коме знање очигледно губи идеал и постаје исључиво роба.

Проблематизовање концепта осигурања квалитета на високошколским установама кандидаткиња посматра кроз све релевантне чиниоце, посебно истакавши однос између нормативних оквира и недовољно прилагођене свијести наставног особља и студената за новонастале промјене у систему високог образовања. Врло вјешто анализирајући поменуте односе и процесе кандидаткиња успјева потпуно систематизовано да уочи предности и недостатке отпора према новом концепту

високошколског образовања не занемарујући ни улогу владиних институција задужених за имплементацију ове реформе.

Објективност овог докторског рада препознаје се не само у коришћењу великог броја научних публикација из ове области, као и законских регулатива и других правних аката, него и кроз непристрасан и критички приступ важећим нормама под којима се изводи реформа, институцијама задуженим за спровођење исте, а на крају и кроз сам наставни процес на релацији професор и студент. Кандидаткиња у раду кроз систематску анализу расположивог материјала указује да промјене у друштву нужно доводе и до промјена концепта и схватања универзитета али да је важно схватити да универзитет и даље остаје мјесто стварања друштвених вриједности. Тиме овај рад добија једну потпуно нову димензију, тачније отвара могућности за сагледавање још једног битног проблема који се односи на проучавање промјене система вриједности у условима хиперпродукције високообразованог кадра, а у сфери потрошачког друштва гдје знање постаје битан чинилац на тржишту рада. Могућност очувања вриједносног карактера знања по себи, заправо зависи од успостављања и осигурања квалитета високог образовања као једног он највећих и најтежих изазова са којим се реформисани универзитет сусреће.

4. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Допринос овог докторског рада науци, а нарочито социологији образовања огледа се у једном широком сагледавању контекстуалне равни у којој се одвијала и одвија реформа образовања. Рад указује на пропусте и недостатке реформе са циљем отклањања истих.

Цјеловито сагледавање чинилаца који су утицали на реструктуирање високог образовања упућује на немогућност одржања традиционалног концепта универзитета у условима глобалне доминације неолибералног капитализма. Кандидаткиња указује на вриједносне компоненте болоњског концепта универзитета у условима глобалних друштвених промјена са нагласком на потребу уважавања историјских и тренутних друштвено-економских специфичности нашег простора.

Кандидаткиња указује да реформа универзитета није нужно укидање његове традиционалне вриједносне компоненте, него да може и треба да буде степеница прилагођавању потребама тржишта рада. Тај контекст никако не треба посматрати изоловано од чињенице да болоњски концепт образовања није код нас примјењен као резултат развојних потреба и нужности него је наметнут из земаља у окружењу које желе да створе европски простор образовања прилагођен властитим потребама и интересима.

Допринос овог докторског рада свакако се види и у настојању кандидаткиње да докаже да унапређење квалитета високог образовања представља кључ успјеха процеса саме реформе. Важно је уочити да је реформа потреба а не само обавеза. Кандидаткиња истиче да се спорови воде око оспоравања потребе за реформом прије него што су израз сагледавање предности и недостатака исте.

У практичном смислу рад нуди и конкретне показатеље који говоре о потребама

промјене концепта традиционалног универзитета и стварања образованог кадра који задовољава потребе тржишта рада, али са обавезом осигурања квалитета као предуслова конкурентности.

Рад посебно доприноси расвјетљавању проблема координисаног дјеловања између у Универзитета, Привредне коморе, Републичког завода за запошљавање, послодаваца и осталих учесника одговорних за економски развој друштва.

Свакако је битно нагласити да рад представља један цјеловити увид у нормативне оквире под којима се реформа одвија а што уједно омогућава сагледавање правних недостатка који отежавају адекватно спровођење реформе. С тим у вези, посебан допринос ове докторске дисертације мр Радмиле Пејић видљив је у обједињеним подацима и истраживачким резултатима релевантних институција који се односе на резултате унапређења квалитета високог образовања. Кандидаткиња је кроз потпуно комплексно сублимирање свих референтних параметара кроз које се спроводи реформа, дала могућност позиционирања наших универзитета наспрам других европских у којима се „Болоња“ примјењује, са циљем уочавања специфичности услова у којима се налазимо и које треба уобзирити, до оних услова реформе високог образовања који се јављају као обавезујући. Такође јасно назначава изазове савременог друштва у коме нужно мора доћи до реформе али не по свим понуђеним условима. Управо уочавање могућности очувања специфичности наших универзитета под изазовима реформе јесте један важан допринос овог докторског рада научном сазнању.

Приказани узрочно-посљедични односи у процесима реформе образовања не изостављају ни један субјект који утиче на успјешност спровођења исте, а са циљем унапређења квалитета високог образовања. У том смислу рад даје посебан допринос указујући на одговорност владиних институција у спровођењу реформи, самог универзитета, наставног особља, студената, али и свих грађана.

Промјена друштвене свијести у правцу потребе реформисаног обрзовања битно ће утицати на контекстуални оквир у коме ће се мјерити успјешност спроведених реформи. У том смислу рад даје посебни допринос расвјетљавајући улогу и одговорност свих релевантних чинилаца у процесу спровођења реформе.

5. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

На основу претходно наведеног Комисија констатује сљедеће:

Мр Радмила Пејић урадила је докторску дисертацију у складу са одобреном темом поштујући и уважавајући принципе израде научних радова. Докторска дисертација представља оргинални допринос науци, посебно са аспекта недовољне истражености и научне анализе овог проблема. Докторска дисертација *Спорови око болоњског концепта универзитета* представља добар увод за истраживање сродних проблема који се односе на високо образовање, и представља шири контекст из кога је могуће даље изучавати појединачне сегменте реформе високог образовања на простору Републике Српске и Босне и Херцеговине. Важно је истаћи да рад нуди потпуну анализу свих релевантних правних докумената неопходних за разумијевање спровођења реформе високог образовања што потврђује неопходност научне интердисциплинарноости.

Кандидаткиња испуњава све законске и стручне услове за одбрану докторске дисертације из социолошких наука.

Комисија Наставно-научном вијећу Факултета политичких наука Универзитета у Бањој Луци.

ПРЕДЛАЖЕ

да мр Радмили Пејић одобри јавну одбрану докторске дисертације из области социолошких наука на тему *Спорови око болоњског концепта универзитета*.

ПОТПИСИ ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

1. /Др Ранка Перић Ромић, доцент, предсједник/

2. /Др Драган Коковић,редовни професор, члан/

3. /Др Немања Ђукић, доцент, члан/

Биографија аутора

Рођена је 11. 11. 1957. године у Сарајеву. Завршила је основну школу и Гимназију у Чајничу. Дипломирала 1980. године на Филозофском факултету у Сарајеву, Одсјек за филозофију и социологију. Магистарски рад из области социологије образовања одбранила је 2007. године на Филозофском факултету у Бањој Луци.

Први радни однос засновала је у Гимназији у Санском Мосту 1980. године, гдје је радила као професор филозофије и социологије. На пословима општинског просвјетног инспектора радила је у СО Градишка од 1986. до 1994. године, а затим у Министарству просвјете и културе Републике Српске на пословима републичког просвјетног инспектора и начелника Одјељења просвјетне инспекције од 1994. до 2008. године. Влада Републике Српске именовала је 2008. године за главног републичког просвјетног инспектора у Инспекторату Републике Српске. Од 2013. године обавља дужност помоћника министра за високо образовање у Министарству просвјете и културе.

УНИВЕРЗИТЕТУ У БАЊОЈ ЛУЦИ
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Име и презиме аутора дисертације **Радмила Пејић**

Датум, мјесто и држава рођења аутора **11.11. 1957. Сарајево, БиХ**

Назив завршеног факултета/Академије аутора и година дипломирања **Филозофски факултет- Сарајево. 1980 година**

Датум одбране мастер / магистарског рада аутора **28.12.2007. године**

Наслов мастер / магистарског рада аутора **„Социјални значај европских стандарда у образовању“**

Академска титула коју је аутор стекао одбраном мастер/магистарског рада **магистар социологије**

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације **доктор социолошких наука**

Назив факултета/Академије на коме је докторска дисертација одбрањена **Факултет политичких наука**

Назив докторске дисертације и датум одбране **„Спорови око болоњског концепта универзитета“, 13.12.2016. године**

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику **Социологија**

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације **др Драган Коковић, редовни професор, др Ранка Перић, доцент и др Немања Ђукић, доцент.**

У Бањој Луци, дана **13.09. 2017. године**

Декан

Изјава 1

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем

да је докторска дисертација

Наслов рада **„Спорови око болоњског концепта универзитета“**

Наслов рада на енглеском језику: **„Disagreements over the Bologna Process university concept“**

☒ резултат сопственог истраживачког рада,

☒ да докторска дисертација, у цјелини или у дијеловима, није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,

☒ да су резултати коректно наведени и

☒ да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

У Бањој Луци **13.09.2017. године**

Потпис докторанта

Родмила Пејић

Изјава 2

Изјава којом се овлашћује Универзитет у Бањој Луци
да докторску дисертацију учини јавно доступном

Овлашћујем Универзитет у Бањој Луци да моју докторску дисертацију под насловом **„Спорови око болоњског концепта универзитета“** која је моје ауторско дјело, учини јавно доступном.

Докторску дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (*Creative Commons*) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство – некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. **Ауторство – некомерцијално – дијелити под истим условима**
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – дијелити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

У Бањој Луци, **13.09. 2017. године**

Потпис докторанта

ТИПОВИ ЛИЦЕНЦИ КРЕАТИВНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Ауторство (CC BY)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

Ауторство - некомерцијално (CC BY-NC)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - некомерцијално - без прерада (CC BY-NC-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дијелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дјела.

Ауторство - некомерцијално - дијелити под истим условима (CC BY-NC-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дијела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада

Ауторство - без прерада (CC BY-ND)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, без промјена, преобликовања или употребе дјела у свом дјелу, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела.

Ауторство - дијелити под истим условима (CC BY-SA)

Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дјела, и прераде, ако се наведе име аутора, на начин одређен од аутора или даваоца лиценце, и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дјела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.

Напомена: Овај текст није саставни дио изјаве аутора.

Више информација на линку: *http://creativecommons.org.rs/*

Изјава 3

Изјава о идентичности штампане и електронске верзије докторске дисертације

Име и презиме аутора **Радмила Пејић**

Наслов рада **„ Спорови око болоњског концепта универзитета“**

Ментор **проф. др Драган Коковић**

Изјављујем да је штампана верзија моје докторске дисертације суштински идентична електронској верзији коју сам предао/ла за дигитални репозиторијум Универзитета у Бањој Луци.

У Бањој Луци **13.09.2017.**

Потпис докторанта

Радмила Пејић