

# Осигурање квалитета високог образовања: студија случаја

## Quality assurance of higher education: a case study

Славица Манић\*

Универзитет у Београду, Економски факултет, Београд

Синиша Зарић\*\*

Универзитет у Београду, Економски факултет, Београд

Љубинка Јоксимовић\*\*\*

Универзитет у Београду, Економски факултет, Београд

**Сажетак:** Актуелна реформа високог образовања на глобалном нивоу усмерена је на развој компетенција, односно стицање знања, вештина и вредности које одговарају пре свега општим, али и подручно специфичним стандардима, а које ће дипломцима различитог нивоа студија увећати шансе да пронађу посао. Операционализација поменутог захтева подразумева да би факултети (у процесу формулисања студијских програма) требало првенствено да се фокусирају на дефинисање исхода учења, а тек након тога на дизајнирање наставних садржаја и предмета. Имајући наведено у виду, намера нам је да у овом раду анализирамо у којој мери образовање економиста одговара на препоруке прокламоване реформским захватима глобалног карактера. У ту сврху ћемо проучити усаглашеност исхода акредитованих студијских програма на Економском факултету у Београду с могућностима наставка школовања и могућностима запошљавања, на основу резултата досад спроведених анкета, у којима су се студенти основних, мастер и докторских студија, као и послодавци, изјашњавали о квалитету студијских програма у целини, те о њиховим саставним компонентама. Основна документа која ће бити коришћена у анализи јесу сви доступни извештаји о самовредновању (у периоду 2008–2017. године). Резултати показују да су курикулуми студијских програма више усаглашени с могућностима наставка школовања у односу на могућности запошљавања. Испитаници недвосмислено указују и на неопходност измена студијских програма (њиховог иновирања и/или поновног дизајнирања) које би омогућиле дипломираним студентима различитих нивоа студија стицање друштвено оправданих и корисних, најчешће општих компетенција, повећавајући на тај начин њихову конкурентност на тржишту рада.

**Кључне речи:** високо образовање, осигурање квалитета економија, исходи, компетенције.

**Abstract:** The current, global reform of higher education is aimed at the development of competences (i.e. at acquiring knowledge, skills and values that are appropriate predominantly to general but also to field-specific standards), which will increase the chances of graduates of different levels of studies to find a job. The operationalization of this requirement implies that faculties should, first of all, take into account actual demands of society. In other words, creating (and/or innovating) the curriculum is supposed to start with defining the learning outcomes and competencies, and after that continues with designing subject content. Having this in mind, this paper intends to analyze whether education of economists responds to recommendations proclaimed by the reform processes of a global character. That is why we will examine the compliance of the outcomes of

---

\* ✉ slavica@ekof.bg.ac.rs

\*\* ✉ sinisa@ekof.bg.ac.rs

\*\*\* ✉ joka@ekof.bg.ac.rs

accredited study programs at the Faculty of Economics in Belgrade with the possibilities of continuing education, and particularly with employability. Our study relies on the results of previously conducted surveys in which graduates, master students and doctoral students, as well as employers, evaluated the quality of study programs and their components. The basic documents that will be used in the analysis are all available self-evaluation reports (from 2008 to 2017). The results show that curricula of study programs are much more in line with the possibilities of continuing education than in relation to employability. The respondents unambiguously point to the necessity of changing the study programs (their innovations and/or re-designs) that would enable graduates from different levels of study to obtain socially acceptable and useful, most commonly general competences, thus increasing their competitiveness in the labour market.

**Keywords:** higher education, quality assurance, economics, learning outcomes, competences

---

## Увод

Последњу четврт века карактеришу драматичне промене у области високог образовања – глобалне конкурентске снаге су ову област фактички потпуно преобликовале. Поменуте промене су, између осталог, део ширих реформских процеса у образовању, који су се одвијали кроз три узастопне фазе (Hargreaves and Goodson, 2006): доба оптимизма и иновација (до касних седамдесетих) – које одликују растућа и релативно хомогена студентска популација и већа професионална аутономија наставника; доба сложености и противречности (од краја седамдесетих до средине деведесетих) – које карактерише раст екстерне контроле, мања аутономија наставника, мање хомогена студентска популација; те доба стандардизације – које се препознаје по стандардима оцењивања, унифицирању националних образовних политика, увођењу међународних поређења, чињеници да се губи професионална аутономија наставника и прилично хетерогеној студентској популацији.

Од образовног система се у данашње време очекује да поред раније етаблираних, изађе у сусрет и неким новим захтевима. У измењеним околностима, квантитет (оличен у повећању приступа и доступности високог образовања, те његовом омасовљењу) остаје у другом плану у односу на квалитет – обезбеђивање знања, вештина и компетенција који су адаптивниог карактера (прилагодљиве све бржим променама и захтевима тржишта рада). Глобално индикована промена фокуса од повећања приступа ка осигурању квалитета високог образовања изменила је однос снага главних актера, продукујући разнолике институционалне промене (Horta, 2009). Нова парадигма образовања, конципирана са стратешким циљем утемељења динамичног и конкурентског друштва знања, изнедрила је и очекивања усмерена на поменуте кључне актере у образовном процесу (Лунгулов, 2015). Од студената се очекују другачија, функционална, употребљива и применљива знања, а од наставника коришћење нових метода и стратегија рада, које ће студентима олакшати усвајање знања и омогућити повећање ефикасности студирања. Од факултета се очекује осигурање и унапређење квалитета образовања, пре свега креирањем програма у складу с актуелним потребама друштва.

Имајући наведено у виду, намера нам је да у овом раду анализирамо у којој мери образовање економиста одговара на препоруке прокламоване реформским захватима нове парадигме образовања. Структура рада је прилагођена наведеном циљу, те ћемо се у наставку бавити променама у филозофији и архитектури образовања које су продуковале ревизију образовних циљева и измене у начину њихове операционализације. Најбитнији део рада посвећен је евалуацији остварености циљева на основу одабране студије случаја. У ту сврху ћемо, увидом у расположиву документацију (све доступне извештаје о самовредновању у периоду 2008–2017. године), проучити усаглашеност исхода акредитованих студијских програма на Економском факултету у Београду, с могућностима наставка школовања и могућностима запошљавања, на основу резултата досад спроведених анкета у којима су се студенти основних, мастер и докторских студија, као и послодавци, изјашњавали о квалитету студијског програма у целини, те о његовим саставним компонентама. Завршни део рада биће посвећен сублимирању кључних увида, који обједињују позитивистичке тврдње да студијски програми анализирани институције не кореспондирају у довољној мери актуелним друштвеним потребама, али и оне нормативне, које, ослањајући се на примећене недостатке, сугеришу одређене препоруке кључних актера о томе које би мере и активности ваљало спровести ради унапређења студијског програма и његових саставних компоненти.

## **1. Нова парадигма високог образовања: како осигурати квалитет?**

Скорашње измене инициране у сврху унапређења система високог образовања усмерене су превасходно на повећање конкурентности кадрова на тржишту рада стицањем квалификација које одговарају променљивим захтевима динамичног окружења. Нова парадигма, према томе, инкорпорира ревизију филозофије образовања (оличену у стандардизацији квалитета; Хрватић, 2007) и архитектуре образовања (изналажењем ефикасних средстава за операционализацију претходно наведеног циља). Она је својеврсна економија образовања, будући да се уклапа у три кључна питања економске науке: шта, како и за кога се „производи“ у образовном процесу.

Нова филозофија образовања даје нам одговор на питање шта се подразумева под кључним образовним циљем. Иако је квалитет високог образовања неспорни циљ којем се одувек тежило, он је у данашње време детерминисан следећим параметрима: квалитетом студијског програма (курукулума), квалитетом наставно-научног процеса, квалитетом остварености исхода учења или компетенцијом коју стичу кадрови који заврше студијске програме (Гајић, Будић, Лунгулов, 2009). Но, будући да су реформски захвати у високом образовању начињени под притиском захтева тржишта и привреде,

највећи релативни значај имају учинци образовног процеса. Фактички, и квалитет самог наставног процеса је одређен његовим финалним производом – знањима и компетенцијама које се развијају код студената.

У одговору на питање како помаже нам нова архитектура образовања. Њен циљ је изналажење инструментално ефикасних средстава дистрибуције (модула, ЕСПБ бодова и слично), којима ће се омогућити једноставно и убрзано долажење до претходно апострофираног циља (Stillman, 2007). Коначно, треће и кључно економско питање јесте – за кога. Мада су реформски процеси у фокус интересовања ставили формулисање адекватних исхода (компетенција) студената, оставивши у другом плану наставнике и сам наставни процес, као кључни корисници се појављују послодавци. Отуда се од мноштва познатих приступа обезбеђењу квалитета, по правилу бирају они који су базирани на производу (тзв. запошљивости) и/или финалном кориснику (послодавцима). Запошљивост се односи на „скуп достигнућа – вештина, знања и личних особина – које омогућавају дипломираним студентима да добију запослење и буду успешни у занимању које су одабрали, што ће користити њима самима, радној снази, друштвеној заједници и економији“ (From Berlin to Bergen, 2005, стр. 16). Управо овакво дефинисање запошљивости као својеврсне „производње“ дипломираних студената у складу са захтевима послодавца, потенцира важност крајњих корисника производа високог образовања. А улога осталих актера – наставника и студената – јесте да, не пренебрегавајући владајуће ставове у литератури (Altbach, 2006; Teichler, 2010) и/или циљеве дефинисане у декларацијама и коминикеима које су донели званичници „задужени“ за европски простор високог образовања (ENQA, 2009; Eurydice, 2012), заједнички креирају курикулуме засноване на исходима учења и развијању компетенција које су прилагођене могућностима запошљавања.

Начин на који се детерминише запошљивост сугерише нам да се читав образовни процес нужно ревидира у складу са захтевима тржишта, постајући преваходно усмерен на развој одговарајућих компетенција примерених животу и раду у овом веку. Ове компетенције, по правилу, инкорпорирају динамичку комбинацију четири подједнако важне компоненте: знања, вештина, способности и вредности (González and Wagenaar, 2008). На основу таквог одређења дефинисане су две основне групе компетенција које би високо образовање требало да развија (Lokhoff et al., 2010): генеричке или опште (преносиве у различита подручја деловања) и подручно специфичне (својствене одређеној дисциплини или струци). Већина студијских програма акценат ставља на стручне и за дисциплину специфичне компетенције како би студентима омогућила стицање конкретног и примењивог знања из одређене области. Међутим, последњих десетак година се инсистира на општим компетенцијама, или тзв. преносивим вештинама, уклопивим у различите контексте. Оне се јављају под следећим алтернативним називима: животне вештине (*life outcomes*), будући да

су резултат кумулативног учења током читавог живота, али и као кључне компетенције, које су релевантне за бројна подручја, а не за одређену професију, које су мултифункционалне (садрже различите захтеве) и мултидимензионалне. Као најфреквентније, у литератури (OECD, 2010–2011; Young and Charman, 2010) помињу се следеће: способност критичког мишљења, аналитичко размишљање, способност решавања проблема, усмена и писмена комуникација, сарадња, тимски рад, употреба информационе технологије, математичка писменост.

За разлику од компетенција као способности коју је студент развио, исходи учења у ширем смислу схватају се као конкретизације компетенција (оčekивани *резултати* учења). Дефинишу се као пројектована знања и способности које ће студенти моћи да демонстрирају на крају одређеног периода учења (Hussy and Smith, 2008; Nushe, 2008), те у том смислу представљају конкретизацију како општих, тако и подручно специфичних компетенција, које је потребно развијати и унапређивати током трајања студија. Они су, фактички, оличење ожекиваног знања које студенти треба да достигну и искажу по завршетку процеса учења (González and Wagenaar, 2008). У објашњавању њихове важности, по правилу се наглашава да користе свим кључним актерима у образовном процесу: наставницима (као алат у конципирању курикулума, планирању и организацији наставе, те као инструмент за процену знања и вештина), студентима (као смерница за избор студијског програма), послодавцима (као водич о компетенцијама које потенцијални запослени поседују).

Иако би исходи генерално требало да буду проверљиви, теоретичари се не слажу око тога да ли их је могуће објективно мерити. Стога се у процени њихове остварености користе различити приступи, који немају подједнак значај за све заинтересоване стране (наставнике, студенте, послодавце). Тако су, на пример, технике *непосредне провере* знања и способности (писани испити, пројектни радови, тестови, семинарски радови, есеји) важне за анализу остварених исхода превасходно за наставнике, за разлику од техника *индиректне провере* (испитивање послодаваца, анкетаирање дипломираних студената различитог нивоа студија), које су од виталног значаја за крајње кориснике образовног процеса. Мада би коришћење разноврсних (директних, као и посредних) видова анализе остварености исхода омогућило потпунији увид у проблематику коју проучавамо, те лакше конципирање мера за унапређење квалитета образовног процеса, у евалуацији остварености циљева у нашој студији случаја превасходно ћемо се ослонити на индиректне методе провере. Основни разлог због којег смо одабрали ове технике тиче се чињенице да анализирани извештаји о самовредновању садрже информације које су нам у том погледу неопходне; такође, њих је релативно једноставно довести у везу с помињаном запошљивошћу, која се, као што смо већ напоменули, посматра као

„производња“ дипломираних студената у складу са захтевима финалних корисника (послодаваца), али и као својеврсна одговорност високошколске установе према својим студентима (Лунгулов, 2015).

## **2. Евалуација квалитета високог образовања: студија случаја**

У току припрема за акредитацију, Економски факултет у Београду је у октобру 2008. године спровео први свеобухватан поступак самовредновања у свим областима обезбеђења квалитета, који је предвиђен како релевантним законским и подзаконским прописима, тако и интерним актима Факултета. Сходно Закону о високом образовању (члан 17) и Стратегији обезбеђења квалитета (интерни акт), Факултет је у обавези да овакве поступке спроводи у интервалима од највише три године, што је учињено 2011, 2014. и 2017. године.

Обезбеђење квалитета чине процеси осигурања, контроле, управљања, ревизије, процене и повећања квалитета. Задовољеност *формалних* услова обезбеђења квалитета гарантована је усвајањем одговарајућих интерних докумената (Правилником о обезбеђењу квалитета, Правилником о стандардима и поступцима обезбеђења квалитета, Стратегијом обезбеђења квалитета), који су усклађени с пратећим законским и подзаконским актима. Но, да би се установило да ли су задовољени *суштински* услови који прецизирају минимални ниво квалитета рада Факултета, неопходно је начинити непосредну или посредну проверу њихове остварености. Као што смо већ напоменули, определили смо се за индиректну проверу испуњености оних стандарда који тангирају квалитет студијског програма и квалитет наставног процеса (респективно стандарди 4 и 5). Овакав вид провере заснован је на перцепцији заинтересованих страна о развоју кључних компетенција и остваривању одговарајућих исхода учења, те о оним аспектима наставе који су од пресудне важности за унапређивање поменутих компетенција/исхода.

### **2.1. Методологија истраживања**

Анализа се превасходно ослања на резултате анкетања дипломираних студената различитог нивоа студија (о квалитету наставног процеса и студијског програма), али и послодаваца (о квалитету студијског програма), а по потреби укључује и коришћење допунских параметара којима се може повећати интерпретабилност доступних података, а у случају да они недостају, омогућити барем приближно разумевање испитиваног феномена. Основна документа која су коришћена у анализи јесу сви доступни извештаји о самовредновању (у периоду 2008–2017. године).

Анкетним истраживањем су обухваћени сви дипломирани и мастер студенти. Они по окончању одговарајућег степена академских студија (пред

доделу диплома) попуњавају упитник који, осим општих информација о испитанику (студијски програм и/или модул првог и другог степена академских студија који су похађали, просечна оцена, пол, да ли су запослени, да ли [уколико су се запослили] посао обављају у оквиру предвиђених исхода студијског програма који су завршили), обухвата питања из три сегмента: квалитета наставног процеса, квалитета ненаставне подршке и квалитета студијског програма у целини. Упитник садржи једно опционо питање, које се тиче препорука за унапређење квалитета студијског програма, а на преостала питања се одговара заокруживањем оцене (распон оцена је од 1 до 5, а расположива је и опција: не могу да одговорим). Резултати спроведених анкета се у извештајима о самовредновању увек приказују у виду просека датих оцена у поменутиим оцењиваним сегментима. Уколико су се студенти у анкетном листићу изјаснили да не могу да одговоре на постављено питање, такви одговори се изостављају приликом рачунања просека.

Разлике у мишљењима студената различитих нивоа студија у вези с квалитетом по изабраним (анализираним) критеријумима су, према томе, представљене на основу просечних оцена. Како би значај добијених резултата био већи, неопходно је било анализирати да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу студената (дипломираних, мастер и докторанада) у вези с квалитетом студијских програма по одређеним критеријумима. Будући да за студенте докторских студија подаци нису репрезентативни (докторанди су први пут анкетирани прошле године, њихов број је мали, а упитником нису покривена сва четири критеријума који су били предмет наше анализе), усредсредили смо пажњу на дипломиране и мастер студенте, користећи базе података које тангирају период 2013–2017. године.

## 2.2. Резултати истраживања

У свим редовним извештајима о самовредновању, у оквиру анализе испуњености стандарда којима се прати и проверава квалитет студијског програма (стандард 4), констатовано је да предложени програми основних, мастер и академских студија садрже све елементе предвиђене законским и подзаконским актима, те интерним документима Факултета, а што се, између осталог, може сумирати и следећим закључцима: циљеви, исходи учења, знања и вештине који се њиховим савладавањем стичу јасно су дефинисани и усклађени са основним задацима и циљевима Факултета; курикулуми студијских програма и силабуси предмета су конципирани тако да подстичу студенте на стваралачки начин размишљања, као и на примену стечених знања у практичне сврхе. Ипак, перцепције кључних актера указале су на извесне пропусте у испуњавању овог стандарда. Да бисмо то експлицитно показали, од укупно 12 критеријума којима се мери квалитет студијског програма у целини (од којих је само један опционог карактера), анализирали смо следећа четири: исходи студијског програма су усаглашени с

могућностима запошљавања (А); исходи студијског програма су усаглашени с могућностима наставка школовања (В); студијски програм омогућава стицање друштвено оправданих и корисних компетенција (С); оцена студијског програма у целини (D). Преглед добијених резултата (просечних оцена) за поменуте параметре добијен на основу анкетања дипломираних студената основних и мастер студија дат је у табелама 1 и 2.

Табела 1: Квалитет студијског програма (оцена дипломираних студената)

	2008.	2011.	2012.	2013.	2014.	2015–2016.
Бр. анкет. Критеријум	112	1.697	530	146	523	556
А	3,01	2,95	2,87	2,62	2,60	2,75
В	3,96	3,92	3,94	3,96	3,95	3,82
С	3,58	3,57	3,55	3,57	3,45	3,36
Д	3,59	3,63	3,58	3,73	3,57	3,59

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2008–2017. године

Табела 2: Квалитет студијског програма (оцена дипломираних мастер студената)

	2011.	2012.	2013.	2014.	2015.	2016.
Бр. анкет. Критеријум	31	75	52	55	30	77
А	3,41	3,21	2,94	3,08	2,77	2,94
В	4,27	4,05	3,77	4,24	4,09	3,64
С	4,07	3,88	3,63	3,92	3,93	3,62
Д	4,03	3,91	3,57	3,96	4,10	3,80

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2011–2017. године

У целокупном посматраном периоду, од четири анализирана критеријума, анкетирани студенти оба нивоа студија најлошије оцењују усклађеност исхода студијског програма с могућностима запошљавања. Приде, просечна оцена за овај параметар има тенденцију пада све до 2014/2015. године. Незадовољство исходима студијског програма (али и друштвеном оправданом компетенцијом, те квалитетом програма у целини) приметније је изражено код дипломираних него код мастер студената (што је вероватно последица њихове различите позиционираниости у погледу проналажења посла). Иако је незнатан раст просечне оцене у 2016. години (са 2,6 на 2,75 код дипломираних, односно са 2,77 на 2,94 код мастер студената) највероватније резултат мера и активности које је Факултет предузео (попут формирања Центра за сарадњу са привредом, посредством којег се обезбеђују студентске праксе), остварено повећање није за утеху, будући да се у истој години примећује пад просечне оцене о корисности компетенција. Наиме, оцене друштвене оправданости компетенција су код



дипломираних студената биле релативно уједначене у целокупном посматраном периоду (кретале су се у интервалу од 3,55 до 3,58), док су код дипломираних мастер студената имале извесне флукуације, али је за обе категорије студената карактеристично да су у последњих годину/две неповољније перципирале студијски програм по овом критеријуму. И дипломирани студенти докторских студија (за које је анкета први пут спроведена 2017. године) најлошије оцењују студијски програм у целини, али и стицање одговарајућих компетенција.

Кад је реч о усаглашености програма с могућностима наставка школовања, примећује се слична тенденција. Годинама уназад су просечне оцене за овај параметар биле релативно високе (и боље у односу на остале анализирани критеријуме). То је пружало подлогу за аргументацију која потенцира да је Економски факултет релативно већу пажњу посвећивао захтевима образовног система (целине наставног и образовног процеса, од основних, дипломских, закључно с докторским студијама), него прохтевима послодаваца и тржишта рада. Међутим, доказ да ни у овом погледу нема једнозначних закључака оличен је у следећим подацима: студијски програми мастер студија бележе драстичан пад просечне оцене у 2016. години, а идентичну тенденцију испољава и усклађеност програма с могућностима наставка школовања.

Генерално посматрано, овим налазима би се могла приписати извесна пристрасност, будући да је на перцепције анкетираних студената највероватније имала утицај ситуација на тржишту рада. Укључивањем допунских параметара установили смо да је индикативно да просечне оцене усаглашености исхода с могућностима запошљавања по правилу коинцидирају с процентом дипломираних, мастер и студената докторских студија који су пронашли посао, а нарочито с процентом оних који су пронашли посао у оквиру исхода завршеног студијског програма. Тако је, на пример, за 2008. годину – када је три четвртине дипломираних студената успело да пронађе посао „у струци“, ова оцена највиша (3,01); скоро идентична ситуација се понавља и код мастер студената, који су у 2012. години (када је 97% анкетираних пронашло посао, иако не у складу са исходима за које су се школовали), овај критеријум оценили другом најбољом оценом за тај критеријум у целокупном посматраном периоду (3,21). И студенти докторских студија су највишу оцену дали усклађености исхода с могућностима запошљавања, по свему судећи из разлога што њих седморо (од осморо анкетираних) има посао, и то у оквиру предвиђених исхода завршеног студијског програма.

Да бисмо стекли поузданији увид у добијене налазе, проучавали смо да ли постоји статистички значајна разлика у мишљењу студената о квалитету студијских програма по наведеним критеријумима. Као што смо већ напоменули, за студенте докторских студија подаци нису репрезентативни, те смо се фокусирали на дипломиране и мастер студенте у периоду 2013–2017. године. У

анализи смо користили *t*-тест (разлике између аритметичких средина) независних узорака, а вредности статистике теста приказане су у следећој табели (број 3).

Табела 3: Квалитет студијског програма: мастер и дипломирани студенти у периоду 2013–2017. године

Критеријум	Вредност статистике теста (Sig.)
A	0,0094
B	0,7979
C	0,0004
D	0,0009

Извор: Обрачун аутора

Резултати показују да, осим у случају критеријума В (могућности наставка школовања), мастер студенти боље перципирају квалитет студија у односу на дипломиране студенте (будући да је Sig.  $\leq 0.05$  за све остале критеријуме). Чињеница да постоји усаглашеност перцепција студената различитог нивоа студија у погледу могућности наставка школовања иде у прилог нашој аргументацији да је Економски факултет углавном обраћао пажњу на целину образовног процеса. С друге стране, израженије незадовољство дипломираних у односу на мастер студенте у погледу компетенција, усаглашености исхода са могућностима запошљавања и програма у целини се, по свему судећи, може правдати њиховом лошијом позицијом на тржишту рада.

Потпунији увид у квалитет студијског програма омогућила нам је и анализирана оцена компетенција дипломираних студената оба нивоа студија које су дали анкетирани послодавци. Факултет је, наиме, у пар наврата спровео прикупљање података о квалитету студијских програма од послодаваца који запошљавају велики број дипломираних студената. То је учињено путем упитника који садржи отворена и затворена питања. Послодавци су, фактички, оцењивали компетенције, конкретно, њихова знања (познавање елементарних економских појмова, основна знања по предметним подручјима, познавање концепата и алата који се користе у доношењу пословних одлука), способности (критичког и аналитичког размишљања, примене знања у пракси, прилагођавања, интерпресоналне способности, самосталног рада, решавања проблема), вештине (страни језик, презентирање, различити видови комуникације, рад на рачунару, способност за тимски рад) и вредности (професионализам у раду, морални стандарди). У табелама 4 и 5 дат је приказ компетенција по наведеним компонентама, које су добиле највише и најниже просечне оцене у три извештаја о самовредновању који садрже ове податке, будући да најновији извештај (из 2017. године) не садржи податке који би упућивали на било какву повратну информацију од стране послодаваца у вези с компетенцијама наших студената.

Табела 4: Компетенције које су добиле високу просечну оцену

Компетенције	2008.	2011.	2014.
Знања	Основна знања стечена кроз обавезне предмете на прве две године	Основна знања стечена кроз обавезне предмете на прве две године	Основна знања стечена кроз обавезне предмете на прве две године
Способности	Позитиван став према стицању нових знања; способност аналитичког и критичког мишљења	Позитиван став према стицању нових знања; способност аналитичког и критичког мишљења	Позитиван став према стицању нових знања; способност аналитичког и критичког мишљења
Вештине	Обученост за рад на рачунару; писменост	Обученост за рад на рачунару; писменост	Писменост
Вредности	Професионализам; морални стандарди	Професионализам; морални стандарди	Морални стандарди; професионализам

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2008–2014. године

Табела 5: Компетенције које су добиле ниску просечну оцену

Компетенције	2008.	2011.	2014.
Знања			Познавање концепата и алата који се користе у доношењу одлука
Способности	Креативност; способност самосталног рада; социјална умреженост	Креативност; способност самосталног рада; социјална умреженост	Способност примене знања у пракси; дијагноза проблема и коришћење стечених знања у решавању проблема; способност самосталног рада; социјална умреженост
Вештине	Вештине презентирања	Вештине презентирања	Вештине презентирања
Вредности			

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2008–2014. године

Просечна оцена компетенција је релативно висока у целокупном посматраном периоду, али испољава тенденцију пада (са 3,98 у 2011. на 3,83 у 2014. години). Послодавци су најзадовољнији вредностима (професионализмом, моралним стандардима) које се негују на нашој институцији. Такође, високе оцене у сегменту знања додељене су оним областима које се слушају кроз обавезне предмете на првој и другој години (фактички, општим знањима из

економије), а од способности и вештина су истакнути аналитичко размишљање, рад на рачунару и писменост. Нашим студентима, тврди се, недостају одређена специфична – ужа подручна знања, а континуирано исказују лошије резултате у погледу способности (самосталног рада, примене знања у пракси, креативности, социјалне умрежености) и неких вештина (попут презентирања).

Доказ да студијски програм садржи пропусе у погледу оног елемента компетенција који се односи на способности уочава се и на основу оцена које су дипломирани студенти дали за одређене сегменте наставног процеса. У питању су следећа четири од укупно девет параметара у оквиру стандарда 5 којим се проверава квалитет наставног процеса: на предавањима се користе примери, илустрације, задаци и други облици примене теоријског знања; предавања су обликована тако да подстичу студенте на размишљање и креативност, самосталност у раду и примену стечених знања; вежбе су усмерене на примену знања (примери и задаци); вежбе су обликоване тако да подстичу студенте на размишљање и креативност, самосталност у раду и примену стечених знања. Подаци за ове критеријуме су непотпуни, будући да су последња два извештаја писана у мање екстензивној форми (квалитет наставног процеса је анализиран дескриптивно, те не садржи детаљне податке о сваком од наведених критеријума студентског вредновања). На основу онога што је доступно (у редовним извештајима из 2008. и 2011. године), може се уочити да су оцене најниже (с тенденцијом сталног опадања) у подстицању на креативност, самосталност у раду и примену стечених знања – тј. управо у оним сегментима на које су се и послодавци жалили.

Да ли су анкетирани студенти искористили могућност да својим препорукама утичу на унапређење студијског програма у посматраном периоду? По правилу, на ово питање опционог карактера одговори између 30% и 36% студената, а у последњој анкети тек сваки четврти анкетирани. У наредној табели су приказане оне сугестије које су најфреквентније у сваком од четири извештаја о самовредновању.

Табела 6: Сугестије анкетираних студената (најфреквентнији одговори)

	2008.	2011.	2014.	2017.
Дати већи значај предметима који нуде стицање предвиђених компетенција	X			
Омогућити стручну праксу током студија	X	X	X	X
Оспособљавање за рад на рачунару	X	X	X	X
Увођење већег броја практичних предмета		X	X	X
Развој креативности, праћење сигнала тржишта рада			X	X

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2008–2017. године

Тако су, на пример, у Извештају из 2011. године (који је најдетаљнији и најрепрезентативнији, судећи по броју анкетираних студената – чак 1.697), дипломирани студенти указивали на неопходност њиховог оспособљавања за рад на рачунару, а посебан нагласак су ставили на нужност увођења већег броја практичних предмета и стручне праксе. У анкетама које су уследиле, поред ових исказа, на важности добија прилагођавање градива потребама тржишта, пре свега изражена неопходношћу већег учешћа практичних примера у настави и организовањем праксе ван факултета. Кад је реч о сугестијама које су упутили мастер студенти, оне су на сличан начин формулисале: захтевају више рада на рачунару, адекватну комбинацију теоријског и практичног знања, уз стварање могућности за обављање праксе из стручно-апликативних предмета. Фактички, оно што је заједнички именоватељ за оба нивоа студија јесте чињеница да, у просеку, између 70% и 80% анкетираних студената у последња три извештаја о самовредновању потенцира као основни и највећи проблем наставних програма на Економском факултету непостојање стручне праксе.

Надлежне комисије (за самовредновање и обезбеђење квалитета) узимале су у обзир сугестије студената у погледу унапређивања квалитета наставног процеса и студијског програма. Наиме, неке од њихових препорука су укључене, као што се може видети у наредној табели, у списак најчешће апострофираних мера и активности које би ваљало предузети.

Табела 7: Преглед мера и активности на унапређењу квалитета

	2008.	2011.	2014.	2017.
Преиспитати садржај курикулума (усклађеност са другима)	X			
Детаљно преиспитати лоше оцењене студијске програме (циљеви, методи)	X	X	X	X
Укључити више мастер студената у евалуацију	X			
Учврстити везе са послодавцима		X	X	X
Анализирати податке о пролазности у циљу скраћивања трајања студија		X	X	X
Радити на стварању АЛУМНИ организације		X	X	X
Повећати учешће практичних примера (надоместити праксу)			X	X
Преиспитати незадовољство докторанада знањима и компетенцијама				X

Извор: Компилација аутора на основу Извештаја о самовредновању у периоду 2008–2017. године

У оквиру мера и активности на унапређењу анализираних стандарда још 2011. истакнуто је следеће: успостављање чвршће везе с послодавцима, а у вези с компетенцијама студената, детаљно преиспитивање лоше оцењених студијских програма, истраживање узрока високих стопа одустајања од студија (а на основу интервјуа који би се спровели са студентима), иницирање АЛУМНИ организације ради стварања услова за запошљавање студената. Идентичне мере су поновљене 2014, а придодато је следеће: повећати учешће практичних примера у настави и покушати да се упућивањем на догађаје који се везују за гостовања представника привреде премости непостојање праксе. У најновијем извештају су, поред свега наведеног, додати предлози мера који тангирају приметно незадовољство студената докторских студија савременошћу знања и корисношћу стечених компетенција.

Да ли се на време реаговало у смислу предлагања мера, те изналажења начина да се оно што је предложено заиста и имплементира?

Комисија за самовредновање је благовремено упозоравала да су следеће ствари спорне: одустајање од студија, дужина њиховог трајања, постојање лоше оцењених програма, неадекватна социјална умреженост. Иако су активности усмерене на отклањање ових пропуста имплементирани са закашњењем, оне су дале неке видљиве резултате: региструје се опадајући тренд одустајања од

студија, те почев од 2010. године ова цифра остаје на нивоу од 4%; дужина трајања студија се, у просеку, смањивала до школске 2010/2011. (за коју постоје последњи доступни подаци) и износи око седам година; проценат студената који дипломирају у року, иако и даље мали, порастао је са 5% на 7 % (мада је у 2012. досегао скоро 10%); коначно, формирањем АЛУМНИ организације (2015. године) омогућено је ближе повезивање с бившим студентима нашег факултета који су данас успешни привредници.

Ипак, Комисија и/или друге надлежне инстанце су каснили, те неблаговремено (можда и неадекватно) реаговали на проблеме који су везани за недостатак практичних елемената у настави и подстицање студената на креативност, будући да се предлози мера које тангирају поменуте пропусте апострофирају само у последња два извештаја (фактички, од 2014. године). Услед тога је Центар за сарадњу са привредом оформљен 2015. године, а резултати његових активности на уговарању и реализацији студентских пракси тек одскоро почињу да се материјализују.

## **Закључак**

Актуелну фазу реформе високог образовања карактерише глобално индукована промена фокуса од повећања приступа (доступности високог образовања) ка осигурању квалитета. Измене инициране реформским процесима у први план су ставиле производ и/или његовог финалног корисника. Стога се од факултета очекује да креирају и понуде студијске програме који студентима омогућавају стицање не само подручно специфичних, већ пре свега општих компетенција, који ће им увећати шансе да пронађу посао.

Имајући наведено у виду, у овом раду смо проучавали усаглашеност исхода студијских програма на Економском факултету у Београду, превасходно с могућностима запошљавања и могућностима наставка школовања. Коришћење свих доступних извештаја о самовредновању (у периоду 2008–2017. године) омогућило нам је да извршимо посредну проверу квалитета студијских програма. На основу резултата досад спроведених анкета, у којима су се студенти основних академских, мастер и докторских студија, као и послодавци, изјашњавали о појединим елементима или студијским програмима у целини, установили смо следеће.

- Студенти другог нивоа студија (мастер) боље перципирају студијски програм, по било ком од четири анализирана параметра, у односу на студенте основних студија.
- У целокупном посматраном периоду, анкетирани студенти првог нивоа студија највишу оцену доделили су усаглашености програма с могућностима наставка

школовања. Мада нешто ниже, оцене за квалитет студијског програма у целини и корисност компетенција биле су солидне и релативно уједначене.

– Анкетирани студенти оба нивоа студија најлошије оцењују усклађеност исхода студијског програма с могућностима запошљавања, при чему је незадовољство израженије код дипломираних него код мастер студената.

– Укључивањем допунских параметара у анализу, установили смо да просечне оцене за усаглашеност исхода с могућностима запошљавања по правилу коинцидирају с процентом студената који су пронашли посао, нарочито ако је он у оквиру предвиђених исхода завршеног студијског програма. Фактички, просечне оцене за овај критеријум расту на сваком наредном нивоу студија, поготово уколико су студенти пронашли посао „у струци“.

– У целини узев, забрињавајућа је чињеница да се годинама уназад примећује значајно одступање студијског програма од захтева које намећу ревидирани образовни циљеви, нарочито у погледу усаглашености исхода с могућностима запошљавања. Не треба, такође, пренебрегавати и друге проблеме који су у последњих пар година искрсли, попут све мање изражене усаглашености студијског програма с могућностима наставка школовања, те неповољнијег перципирања квалитета студијског програма по критеријуму друштвене корисности компетенција.

– Поред анкетираних студената, и послодавци дуже време упозоравају да образовање економиста на Економском факултету не обезбеђује способности, вештине и практична знања неопходна тржишту рада. Иако су задовољни вредностима које се негују на нашој институцији, као и општим знањима из економије, они тврде да нашим студентима недостају одређена специфична, ужа подручна знања, а превасходно генеричке способности попут самосталног рада, примене знања у пракси, креативности и социјалне умрежености.

Иако као финални корисници просуђују о квалитету производа високог образовања, послодавци су екстерни извор прикупљања релевантних информација. За разлику од њих, студенти су не само интерни извор поменутих информација већ и активни учесници образовног процеса. Стога надлежне комисије нису могле да пренебрегну неке од њихових сугестија приликом предлагања мера на унапређењу квалитета. Ипак, досадашње активности на овом плану нису на задовољавајућем нивоу. Иако вероватно делимо проблеме примећене у западноевропском систему високог образовања у погледу недовољно јасног и експлицитног укључивања општих компетенција у курикулуме (са изузетком оних које се односе на критичко и аналитичко размишљање), сматрамо да је „непродуктивност“ активности усмерених на унапређење квалитета узрокована неправовременом реакцијом носилаца процеса обезбеђења квалитета на тврдње и/или сугестије које су изrekli студенти и послодавци. Стога су неке мере *имплементиране са закашњењем*, како оне које



тангирају ефикасност студирања (усмерене на скраћивање времена трајања студија, смањење одустајања, повећање пролазности на испитима), тако и оне које утичу на развијање компетенција из сегмента способности (поспешивање социјалне умрежености оснивањем АЛУМНИ организације). Далеко већи пропуст је начињен тиме што су извесне активности *предлагане са закашњењем* (подстицање интерактивности наставе, увођење стручне праксе), јер је неизвесно када ће се њихова непотребно пролонгирана примена ефектуирати.

Резултати добијени *индиректном провером* испуњености оних стандарда који тангирају квалитет студијског програма и наставног процеса указују на то да из угла студената и послодаваца посматрано суштински услови који прецизирају минимални ниво квалитета рада Факултета нису у потпуности задовољени, услед чега студијски програми не кореспондирају актуелним потребама друштва у смислу да не продукују оне компетенције које тржиште високо валоризује. Ипак, за извођење експлицитнијих и поузданијих закључака о квалитету наставе и студијских програма на анализираној институцији нужно је постојеће резултате употпунити онима које обезбеђује комплементарни приступ – подацима добијеним на основу *непосредне провере* знања и способности студената, што би могло бити предмет неког наредног истраживања.

## Литература

Altbach, P. (2006). Globalization and the university: Realities in an unequal world. У: J. Forest & P. Altbach (eds). *International Handbook of Higher Education* (121–139). Dordrecht, Netherland: Springer.

Гајић, О., Будих, С. и Лунгулов, Б. (2009). „Јединство у различитости“ као европска димензија високог образовања. У: О. Гајић (ур.). *Европске димензије промена образовног система у Србији*. Истраживање и развој (вол. 5) (133–146). Нови Сад: Филозофски факултет.

González, J., Wagenaar, R. (2008). *Universities contribution to the Bologna Process – An introduction* (2<sup>nd</sup> edition). Bilbao: Universidad de Deusto.

Економски факултет Београд (2008). *Правилник о обезбеђењу квалитета рада Факултета*. <http://w3.ekof.bg.ac.rs/akreditacija/Prilog%2013.pdf> (приступљено 15. 9. 2017).

Економски факултет Београд (2008). *Правилник о стандардима и поступцима обезбеђења квалитета*. <http://www.ekof.bg.ac.rs/o-fakultetu/propisi/> (приступљено 15. 9. 2017).

Економски факултет Београд (2008). *Стратегија обезбеђења квалитета*. [http://w3.ekof.bg.ac.rs/akreditacija/05\\_Strategija\\_obezbedjenja\\_kvaliteta.pdf](http://w3.ekof.bg.ac.rs/akreditacija/05_Strategija_obezbedjenja_kvaliteta.pdf) (приступљено 16. 9. 2017).

Економски факултет Београд (2008). *Први редовни извештај о самовредновању*. Београд: Економски факултет.

Економски факултет Београд (2011). *Други редовни извештај о самовредновању*. Београд: Економски факултет.

Економски факултет Београд (2014). *Трећи редовни извештај о самовредновању*. Београд: Економски факултет.

Економски факултет Београд (2017). *Четврти редовни извештај о самовредновању*. Београд: Економски факултет.

ENQA (2009). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (3<sup>rd</sup> edition). Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. [http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG\\_3edition-2.pdf](http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf).

Eurydice (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice.

Закон о високом образовању (2014). *Службени гласник РС*, број 99/14. <http://www2.uns.ac.rs/sr/zakon/ZakonPreciscen.pdf>.

Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F., Gobbi, M. (eds) (2010). *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles - Including Programme Competences and Programme Learning Outcomes*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Лунгулов, Б. (2015). *Анализа исхода учења као индикатора квалитета високог образовања*. Необјављена докторска дисертација. Филозофски факултет, Нови Сад.

<http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/4506/Disertacija6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Nusche, D. (2008). Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a comparative review of selected practices. *OECD Education Working Papers*, No. 15. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/40256023.pdf>.

OECD (2010–2011). *OECD – AHELO Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/45755875.pdf>.

Stillman, T. (2007). McDonaldization. У: G. Ritzer (ed.). *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2689–2690). Oxford: Blackwell.

Teichler, U. (2011). Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? У: H. Schomburg & U. Teichler (eds). *Employability and*

*Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna Process* (3–41). Rotterdam: Sense Publishers.

The European Parliament and the Council of the European Union (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 49: 10–15.

From Berlin to Bergen (2005). General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen. [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen\\_conf/Reports/050503\\_General\\_rep.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/Bergen_conf/Reports/050503_General_rep.pdf).

Hargreaves, A. and Goodson, I. (2006). Educational Change over Time? The sustainability and non-sustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42 (1): 3–41.

Horta, H. (2009). Global and national prominent universities: internationalization, competitiveness and the role of the state. *Higher Education*, 58: 387–405.

Хрватић, Н. (2007). Интеркултурална педагогија: нове парадигме. *Педагогијска истраживања*, 4 (2): 241–254.

Hussey, T. and Smith, P. (2008). Learning outcomes: a conceptual analysis. *Teaching in Higher Education*, 13 (1): 107–115.

Young, J. and Chapman, E. (2010). Generic Competency Frameworks: A Brief Historical Overview. *Education Research and Perspectives*, 37 (1): 1–24.

## Summary

Relying on all available self-evaluation reports (during the period from 2008 to 2017) enabled us to carry out an *indirect* check of the quality of study programs at the Faculty of Economics in Belgrade. The results obtained this way indicate that the essential conditions that specify the minimum level of quality of the Faculty's work are not fully satisfied from the perspective of students and employers. As a result, according to their opinions, study programs do not correspond to the current needs of the society - they do not produce those competences that are highly valorized by the market. However, in order to make more explicit and reliable conclusions about the quality of teaching and study programs at the analyzed institution, it is necessary to supplement the existing results with those provided by the complementary approach - data derived from a *direct* check of students' knowledge and skills, which could be the subject of some further research.